PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

FACULTÉ SAINT-JEAN

PRINTEMPS 2003

VOL. I

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Marylène Lamy-Rittammer

Title of Project: La supervision de stage: un acte professionnel

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation- Études en langue et culture

Year this Degree Granted: Spring 2003

University of Alberta

LA SUPERVISION DE STAGE : UN ACTE PROFESSIONNEL

Par

MARYLÈNE LAMY-RITTAMMER

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

En vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussignée, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulé *"La supervision de stage: un acte professionnel"* présentée par Marylène Lamy-Rittammer en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation- Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'identifier les bénéfices et les inconvénients d'accepter la responsabilité de superviser des stagiaires dans un contexte d'immersion française. Quatre enseignantes coopérantes ont accepté de participer à une entrevue de groupe pendant lequel des questions ouvertes ont été discutées. Les thèmes suivants ont émergé de leur discussion identifiant les réalités de cet acte professionnel : la richesse des occasions de réfléchir *sur* et *dans* l'action, les possibilités de renouveau professionnel, l'approfondissement des stratégies de communication entre adultes, l'avantage d'enrichir le bain linguistique des élèves, une prise de conscience des exigences croissantes de la profession et la remise en question des sessions de formation pour les enseignants coopérants. Afin de valoriser davantage le rôle de l'enseignant coopérant, l'exploration des possibilités d'inclure ces apprentissages dans le plan de croissance professionnelle a été entamée et un modèle de plan de croissance professionnelle a été développé.

Abstract

The purpose of this research is to identify the advantages and disadvantages cooperating teachers experience while supervising practicum students in a French immersion context. Four cooperating teachers participated in a focus group in which open questions were discussed. . From this discussion, the following themes emerged: the welcomed opportunity of reflecting *on* and *in* action, the possibilities of professional renewal, the renewed awareness of effective communication strategies among adults, the advantages of a richer linguistic context for the French immersion student, the re-visiting of the increase of demands placed on teachers and a debate around the format of cooperating teachers information sessions to better guide the student teachers. In order to increase the status of this form of professional development for teachers, the possibilities of including the supervision of student teachers in a professional growth plan were explored. Following the analysis of these findings, a model professional growth plan was developed.

Remerciements

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers plusieurs personne qui m'ont encourage tout au long de mon projet.

J'aimerais remercier madame Lucille Mandin qui a accepté de me diriger. J'ai apprécié ses suggestions et son support tout au long de mon projet.

Sans pouvoir les nommer, je remercie aussi les quatre enseignantes coopérantes qui ont bien voulu participer au groupe de discussion. Sans elles, ce projet n'aurait pas eu lieu.

Je remercie aussi Faculté Saint-Jean Area Field Experience Committee ainsi que le Comité à la pratique de l'enseignement de leurs encouragements. C'est lors de la participation à ces comités que ce projet est né.

Finalement, je remercie ma famille d'une façon spéciale. Mes parents, Pauline et Maurice Lamy, qui m'ont toujours encouragée durant mes études et qui ont souvent fait des relectures, ainsi que mon mari, Troy Rittammer, qui était toujours là pour m'écouter et m'encourager.

Table des matières

Introduction

Les universités ne peuvent pas former les futurs enseignants seules. Elles ont aussi besoin des enseignants coopérants qui oeuvrent dans le milieu scolaire afin de relier les savoirs théoriques aux savoirs pratiques (Carbonneau & Hétu, 1993; Hébert & Mandin, 1996; Beauchesne et al, 1998).

Dès les débuts de ma carrière, j'ai compris l'importance de l'implication des écoles à la formation des enseignants. J'ai donc choisi de m'engager aussitôt que possible dans ce volet de mon développement professionnel qui m'amènerait à siéger sur un comité, Faculté Saint-Jean Area Field Experience (FSJAFEC), qui se penche sur la problématique de la formation des futurs enseignants en immersion française. Dès lors, j'ai commencé à approfondir les enjeux subtils de cette facette de la formation des enseignants. Dans la conjoncture actuelle des institutions de formation des enseignants, les enseignants sont invités à se porter bénévoles pour jouer le rôle de l'enseignant coopérant. C'est donc un choix personnel qu'ils font de s'engager dans ce processus. Pourquoi le font-ils? Quels sont les facteurs qui les motivent à faire ce choix?

Traditionnellement, les activités de développement professionnel se limitaient aux congrès, aux ateliers, aux conférences et à la formation continue. Depuis quelques années, d'autres types d'activités professionnelles se sont ajoutés à la liste de possibilités : les groupes d'études, la recherche-action et le

mentorat. En devenant des enseignants coopérants, les enseignants s'engagent à évoluer, consciemment ou inconsciemment. Très souvent les enseignants ne réalisent pas la valeur profonde de leur engagement comme enseignants coopérants.

L'objectif de cette recherche est d'identifier les apprentissages des enseignants coopérants lors de la supervision de stagiaires. Les enseignants se portent volontaire pour plusieurs raisons. Le but de cette enquête est de sonder ce que les enseignants coopérants retirent de cet acte professionnel. Quels sont les bénéfices personnels et professionnels pour eux?

Récemment, la professionnalisation des enseignants a pris de l'importance dans les contextes éducatifs (Charbonneau et Hétu, 1993; Hébert & Mandin, 1993; Howell, 1996; Day & Shapson, 1996; Bunting, 1999; Barnes, 2000). Les enseignants sont maintenant invités à réfléchir *sur* et *dans* l'action afin de devenir plus conscients de leurs croyances qui ultimement déterminent le rôle qu'ils jouent au sein de l'école et de la communauté d'apprenants comme professionnels et qui indéniablement influencent leurs pratiques éducatives.

Depuis que la profession exige un engagement à la réflexion, un instrument de réflexion s'est ajouté à leurs responsabilités. En Alberta, les enseignants doivent rédiger un plan de croissance professionnelle annuellement. Cette tâche amène les enseignants à identifier des actes professionnels qui leur sont bénéfiques dans leur évolution comme enseignant. C'est dans cette optique

que le plan de croissance professionnelle tel qu'exigé par le Ministère de l'Éducation sera exploré comme instrument de conscientisation et de valorisation de la tâche de supervision de stage d'enseignement pratique.

Le projet initié par les réflexions autour de la question de recherche, présentera par la suite la recension des écrits faits avec la perspective de bénéfices pour les enseignants coopérants, suivi par la méthodologie et les résultats de l'enquête. Afin de promouvoir ce choix pour les enseignants, un modèle de plan de croissance professionnelle sera proposé. Cette étude, ayant provoquée de nouvelles interrogations, nous invite à pousser davantage les questions autour de l'expérience de supervision de stage d'enseignement pratique.

Recension des écrits

Le rôle des enseignants coopérants dans l'expérience de stage d'enseignement pratique attire l'attention de plusieurs chercheurs (Schön,1983 &1987; Browne, 1992; Cole & Sorrill, 1992; Thériault, 1997; Beauchesne et al, 1998; Smits, 2001). Par contre, très peu d'études ont abordé explicitement comment les enseignants coopérants perçoivent cette expérience professionnelle et encore moins chez les enseignants coopérants dans le contexte de l'immersion française.

Lepage (1997) a réfléchi sur ce qui peut inciter un enseignant à assumer la responsabilité de former un futur enseignant et sur les bénéfices personnels ou professionnels que l'enseignant peut en retirer. Son enquête a été faite auprès de 60 enseignants du secondaire, de la région de Montréal pendant l'année scolaire 1993-1994. Lors de cette enquête, les enseignants ont indiqué qu'ils retiraient des bénéfices d'ordre affectif, cognitif et motivationnel, alors qu'ils ne perçoivent que peu de reconnaissance de leur milieu immédiat et se sentent peu valorisés par leurs collègues. Il mentionne aussi que le stage semble apporter une stimulation professionnelle dans la réflexion et l'échange de savoirs qu'il engendre.

> Les bénéfices ont été répartis selon une classification inspirée d'une étude américaine sur les mentors, soit:
>
> - les bénéfices d'ordre **affectif**, qui portent sur la reconnaissance de la tâche accomplie, la fierté et le plaisir d'aider qu'elle procure;
> - les bénéfices liés à l'aspect **motivationnel,** qui ont trait à l'enthousiasme et à l'intérêt renouvelé de celui qui se voit comme un modèle à suivre;
> - les bénéfices d'ordre **cognitif**, qui permettent d'effectuer des apprentissages par une réflexion sur sa pratique. (Lepage, 1997, p.12)

De cette recherche, les bénéfices affectifs identifiés étaient: être convaincu d'avoir aidé une autre personne (97%), être fier de remplir cette tâche (95%), avoir donné ce que j'aurais aimé recevoir moi-même comme stagiaire (88%), avoir eu un sentiment de satisfaction personnelle (88%) et avoir été amené à mieux reconnaître ma propre valeur comme enseignant (84%).

D'ordre motivationnel, moins de bénéfices ressortent comme étant très importants. Voici les quatre principaux: avoir contribué positivement à la formation d'un futur enseignant (95%), stimulation au travail (72%), occasion de croissance professionnelle (69%), étape dans la carrière (60%).

Les résultats des bénéfices d'ordre cognitif laissent apparaître, d'après Lepage, une réflexion sur la pratique pédagogique: discuter pédagogie avec le stagiaire (85%), développer des capacités de supervision (77%), apprendre en observant des élèves sous la tutelle d'un autre (72%), acquérir de nouvelles connaissances (63%), devenir plus critique à l 'égard de son enseignement (62%).

Les bénéfices d'ordre affectif tels que la reconnaissance de la tâche accomplie et le plaisir d'aider sont les plus apparents. Par contre, les bénéfices d'ordre motivationnel et cognitif ne sont pas à négliger. Apprendre et réfléchir sur sa pratique au contact d'un futur enseignant sont des aptitudes professionnelles pertinentes.

Stanovich (1998) reconnaît aussi l'importance de la réflexion et de l'analyse de sa pratique. Elle déplore que la supervision de stagiaires soit une activité de développement professionnel peu valorisée.

La supervision de stagiaire est, pour les enseignants coopérants, un outil puissant pour leur développement professionnel. Pendant le stage, il y a

plusieurs activités qui supportent et encouragent le développement professionnel de l'enseignant coopérant. La supervision de stage incite les enseignants coopérants à prendre le temps d'analyser et d'ouvrir leur pratique à la critique constructive, de rester à la page de nouvelles pratiques pédagogiques ainsi que de développer une meilleure compréhension du rôle d'enseignant.

Le journal de bord, la planification et l'analyse de leçons, la critique constructive et la résolution de problèmes sont des activités journalières utilisées par l'enseignant coopérant et le stagiaire afin d'encourager la réflexion. Habituellement, les enseignants ne prennent pas le temps de faire ces activités.

Le type de questions posées par le stagiaire incite l'enseignant coopérant à réfléchir et à examiner, de façon objective, ses pratiques éducatives et ses croyances. Le stagiaire peut aider l'enseignant coopérant à s'informer des nouvelles recherches en éducation. L'enseignant et le stagiaire s'engagent à un dialogue éducatif sur les apprentissages du stagiaire à l'université ou même des sujets controversés. Être responsable d'un stagiaire aide l'enseignant coopérant à développer une meilleure compréhension et une appréciation de ce qu'il fait, très souvent naturellement.

D'après Anderson (1993), "classroom teachers who serve as cooperating or associate teachers exert a powerful influence on student teachers' learning" (p.28). Cette influence peut transformer la vie professionnelle d'un stagiaire. Idéalement, l'enseignant coopérant devrait encourager le stagiaire à démontrer et

à analyser des stratégies alternatives d'enseignement, penser à voix haute, partager des biographies et des philosophies professionnelles, examiner la relation entre la théorie et la pratique, travailler à proximité des élèves et vivre le professionnalisme.

Selon lui, l'enseignant coopérant devrait démontrer différentes stratégies alternatives d'enseignement et en discuter avec le stagiaire. Il doit se surveiller afin de ne pas discuter seulement des savoirs pratiques, mais il doit aussi inclure les savoirs théoriques et les raisons qui justifient ses réflexions et ses pratiques éducatives. Penser à voix haute est une façon pour l'enseignant coopérant de partager ses pensées sur le programme d'études et sur la pédagogie. L'enseignant coopérant devrait aussi encourager le stagiaire à partager ouvertement ses raisonnements sur l'enseignement et à expliquer la relation entre la théorie, ses plans de leçons et la pratique afin d'acquérir une meilleure compréhension. Puisque les enseignants avouent que leur style d'enseignement est une extension de leur personne, il est donc important qu'ils partagent leur philosophie et leur philosophie de l'éducation avec leur stagiaire. Comme professionnel, il faut reconnaître notre appartenance à une grande communauté d'apprenants qui inclut le pays, la province et la perspective nationale sur l'éducation. Un moyen de se sensibiliser à cette réalité est de partager et de discuter d'articles professionnels. Ces expériences éducatives sont bénéfiques, non seulement pour le stagiaire, mais aussi pour l'enseignant coopérant.

Contexte d'immersion française

Dans le contexte de l'étude, les enseignants participants oeuvrent en immersion française. Le défi pour ces enseignants coopérants est plus grand. Ils doivent agencer les besoins du stagiaire : les principes d'enseignement et les pratiques éducatives propres à la pédagogie immersive, la langue d'enseignement et leur compétence du français et de l'anglais. Murphy et Netten (1993) de Terre-Neuve se sont penchées sur la question du recrutement de leurs stagiaires en immersion française basé que sur leur compétence du français. Les enseignants complétaient une majeure en Français suivie d'une formation en enseignement secondaire. C'était le seul programme qui leur permettait de prendre suffisamment de cours en français. En peu de temps, l'Université Memorial et les commissions scolaires se sont rendus compte qu'une bonne préparation en didactique était aussi importante. De plus, comme la plupart des emplois étaient au niveau élémentaire, les enseignants auraient bénéficié de plus de cours didactique de langue et de méthodologie au niveau élémentaire. Une bonne connaissance de la langue et de la pédagogie est importante. L'une ne va pas sans l'autre!

Depuis une quinzaine d'années, beaucoup d'efforts ont été mis pour décrire les composantes clés pour la formation des enseignants d'immersion et pour établir des standards linguistiques appropriés pour les stagiaires qui complètent leur préparation en immersion (Day 1995). Dans une étude récente concernant la préparation des futurs enseignants d'immersion, Day et Shapson

(1996) mentionnent l'importance d'offrir des programmes cohérents au lieu de cours isolés. Lors d'un sondage effectué par CAIT/ACPI en 1992, les deux-tiers des répondants n'avaient pas reçu de formation spécialisée pour enseigner en immersion française lors de leurs études universitaires. Depuis les derniers dix ans, 23 facultés d'éducation à travers le Canada offrent des programmes de formation spécialisée en enseignement de l'immersion française. Les formateurs d'enseignants en immersion ont dû se pencher sur les composantes d'un bon enseignant en immersion afin de développer des critères d'évaluation appropriés pour évaluer ces futurs enseignants. Il y a donc eu beaucoup de progrès dans ce domaine.

Développement Professionnel

La langue est un élément important chez les stagiaires, mais il y a plusieurs autres savoirs que les enseignants utilisent chaque jour. D'après Portelance (2000), les connaissances acquises à l'université font partie des savoirs théoriques à enseigner et pour enseigner.

> Le savoir théorique à enseigner a trait à la discipline, au contenu des programmes, à leur organisation, à la multidiscipline, à la répartition du contenu aux différents échelons d'un programme d'études. Le savoir théorique pour enseigner inclut les connaissances sur la psychologie de l'apprentissage, les modèles d'enseignement, l'évaluation des élèves, la gestion de classe, le système scolaire, la culture de l'école et des élèves, la diversité culturelle, etc. (p.43).

L'enseignant doit être capable d'adapter ses connaissances théoriques à sa pratique. Le savoir pratique de l'enseignant provient de l'expérience

professionnelle propre à chacun. L'enseignant doit reconnaître quel savoir théorique est approprié pour ses élèves et à quels moments. Il doit pouvoir adapter les programmes d'études au niveau des élèves en tenant compte de leur orientation personnelle. Mais comment l'enseignant acquiert-il ces savoirs?

Selon Portelance (2000), c'est en "enseignant qu'on apprend à enseigner! Même si l'expérience peut être source d'erreurs, elle demeure un processus d'apprentissage spontané et progressif. L'expérience personnelle joue un rôle décisif dans l'acquisition des compétences; elle est un facteur clé de l'enseignement et elle permet l'émergence du savoir" (p.45).

L'enseignant va se servir de ses expériences afin d'apporter des changements dans son enseignement. " Le savoir devient ainsi le fruit d'une réflexion" (Portelance, 2000, p.46). Étant donné la nature et la façon dont le savoir est acquis, il est transmis au stagiaire par les enseignants coopérants et se caractérise par sa richesse et sa complexité. "Le savoir des enseignants n'est ni exclusivement théorique ni exclusivement pratique" (p.46). Donc, un avantage important pour le stagiaire serait l'acquisition de savoirs pratiques par la transformation des savoirs officiels, ses expériences pédagogiques et une réflexion sur sa pratique. L'enseignant coopérant continue l'acquisition de savoirs par son développement professionnel. Qu'est-ce que le développement professionnel?

> Professional Development is an on-going process. Activities are designed for the professional and personal growth of teachers and must be purposeful and come about as a result of some planned process which

> addresses specific needs. The strategies of the approaches involved will result in some identifiable change in the teachers' knowledge, attitude, and/or skills, which will increase school effectiveness (Howell, 1996,p.1).

L'enseignant coopérant est donc tenu d'assurer son évolution professionnelle. Il existe plusieurs moyens pour assurer un suivi de celle-ci.

Plan de croissance professionnelle

Depuis septembre 1999, la politique provinciale de l'Alberta met l'accent sur l'importance de la croissance professionnelle continue pour tout le personnel enseignant. Alors, tous les enseignants titulaires d'un contrat d'enseignement probatoire ou continu sont tenus d'élaborer annuellement un plan de croissance professionnelle. Le plan doit refléter l'auto-évaluation des besoins d'apprentissage de l'enseignant; être conforme à la norme de qualité de l'enseignement et tenir compte des plans éducatifs de l'école, de la commission scolaire et du gouvernement (Policy 2.1.5, 1998).

Chaque autorité scolaire a dû mettre en oeuvre une politique d'évaluation/supervision des enseignants conforme à cette politique provinciale. Il est important que les enseignants se familiarisent avec celle-ci avant l'élaboration de leur plan.

Le plan doit être soumis à l'approbation du directeur d'école ou d'un groupe d'enseignants désigné par le directeur d'école. Le directeur d'école ne peut pas choisir les objectifs pour l'enseignant (Hyman, 2000). Le rôle du

directeur est de revoir le plan et de donner une rétroaction positive. Il entre en dialogue avec l'enseignant et parle de la croissance professionnelle de l'enseignant tout en offrant des suggestions.

Le plan peut faire partie d'un plan pluriannuel à long terme et/ou consister en une initiative de mentorat ou de supervision de stagiaire (Policy 2.1.5, 1998). Le mentorat est "un système de soutien qui aide les enseignants débutants à voir l'enseignement comme une sphère d'activités collégiale, plutôt que solitaire. Les enseignants-mentors peuvent fournir des conseils, des suggestions et une rétroaction constructive qui peuvent être déterminants pour le succès ou l'échec des enseignants débutants" (A.T.A., 1997, p.11).

Le processus de partenariat entre les enseignants débutants et les enseignants d'expérience est une expérience de croissance professionnelle pour les deux parties. Les enseignants débutants bénéficient du support et de l'expertise de leurs collègues expérimentés. Ceux-ci bénéficient de l'enthousiasme des enseignants débutants et de leurs connaissances de nouvelles méthodes (Howell, 1996).

Méthodologie

Afin de cerner la question à l'étude, un groupe de discussion a été planifié. Quatre membres du comité de FSJAFEC ont accepté de participer à cette recherche après avoir reçu une lettre d'invitation (Annexe A). Trois des quatre

membres enseignent à l'élémentaire, l'autre enseigne au secondaire. Elles ont toutes plus de 10 ans d'expérience et elles ont supervisé environ 10 stagiaires. Afin de se conformer aux règles d'éthique, l'anonymat des participants a été respecté. . L'entrevue du groupe a duré environ 45 minutes. La discussion a été enregistrée sur audio-cassette et par la suite, une transcription intégrale a été faite.

Cette recherche qualitative permet de se familiariser avec les réalités des enseignants coopérants et leurs rôles. Un groupe de discussion est utilisé comme stratégie de collecte de données afin de recueillir le plus grand nombre possible d'idées explicites et claires. Dans l'entrevue collective semi-dirigée, les idées peuvent être en effet validées par le groupe. Le but n'est pas d'avoir un consensus à l'intérieur du groupe mais de recueillir le plus de données possibles. Une liste de questions a été formulée avant la rencontre (Annexe B).

Présentation des résultats

Lors de cette discussion de groupe, les enseignants ont partagé leurs réflexions que vous trouverez en italique. Les propos recueillis ont été analysés, regroupés par thème sous les catégories suivantes :

a. Pratique réflexive

b. Renouveau professionnel

c. Communication

d. Langue d'instruction

e. Communauté d'apprenants

f. Exigences de la profession

g. Formation des enseignants coopérants

a. Pratique réflexive

La pratique réflexive permet aux enseignants coopérants de faire le point et d'analyser leur pratique afin de préciser leur propre théorie de l'enseignement (Bujold & Côté, 1996). Avec le journal de bord du stagiaire, les enseignants coopérants ont la chance de réfléchir sur l'enseignement du stagiaire mais aussi sur plusieurs autres sujets pédagogiques et surtout, de penser à leur enseignement. Le stagiaire est le miroir pour l'enseignant coopérant.

> *...Des fois, je me vois dans la stagiaire. Je fais ça aussi et cela ne marche vraiment pas. Je fais ça depuis des années. Je réalise que quand la stagiaire le fait, ce n'est vraiment pas bon, cela ne marche pas. Je devrais changer ma façon de faire.*

Selon Stanovich (1998), "an interesting occasion for reflection is provided in those cases where the habit or behaviour may be one that the student teacher has picked up from observing the supervising teacher! "(p.29) L'enseignant coopérant guide le stagiaire à développer des plans de leçons et dans l'analyse des éléments variés de son expérience à l'enseignement. Il se doit de réconcilier les différences entre l'approche du stagiaire et la sienne. Ceci l'amène à aborder des questions à la fois vastes et spécifiques au niveau de la pratique éducative.

…Je faisais certaines activités il y a 10-15 ans dans ma salle de classe et j'ai arrêté. Je vois la stagiaire faire ces activités. Je me dis que j'aurais du continuer à les faire. La stagiaire m'amène à réfléchir sur les choses que j'ai déjà faites et qui fonctionnaient très bien et celles qui ne marchaient pas.

…Cela me porte à me questionner sur moi-même, mon enseignement. Peut être que je n'avais jamais remarqué avant de le voir dans l'autre personne. Des fois, ce sont les expressions, la façon de faire, l'approche, la méthode utilisée.

…Avoir un stagiaire dans ma classe confirme aussi pourquoi je fais certaines choses. Je prends conscience pourquoi certaines choses marchent dans la classe et d'autres pas.

… Je peux regarder mon programme d'études de plus près et voir que j'aurais dû faire cela. Il y a des choses que je voulais faire, changer et je n'avais pas le temps ou j'avais oublié et je n'y pensais plus. Quand quelqu'un d'autre est là qui enseigne le même programme, j'ai le temps d'ajouter d'autre matériel. Si je ne fais pas ça à l'instant même, j'oublie.

…Je me remets en question comme enseignante. Je réfléchis sur ma pratique.

… J'apprends beaucoup de moi-même comme enseignante et comme personne.

…Je me remets en question. Ce n'est peut-être pas seulement à cause de la stagiaire que l'expérience n'a pas bien été. Peut-être que c'est le temps que je n'aie pas assez investi avec elle ou ma façon de l'approcher, elle ne se sentait pas à l'aise avec moi. Parfois je me rends compte que c'était ma faute en partie.

b. Renouveau professionnel

Tous les enseignants coopérants étaient d'accord pour dire que les stagiaires apportent beaucoup d'enthousiasme et de renouveau dans leur classe. Selon Stanovich (1998) "having another teacher in the classroom might provide the teacher with the motivation to experiment with new materials or alternative methods, such as new grouping arrangements or learning centres" (p.29). La présence du stagiaire les encourage à donner le meilleur d'eux-mêmes afin

d'être un bon modèle, donc par le fait même, ils améliorent leur qualité d'enseignement.

Pratique éducative

Le stagiaire peut certainement aider l'enseignant coopérant à rester à la page en lui présentant de récentes pratiques éducatives. Selon Smits (2001), enseigner n'est pas seulement traduire la théorie en pratique mais aussi, dialoguer de différentes pratiques éducatives au niveau de l'éthique et de la philosophie en plus de comprendre le comment et le pourquoi. Parfois, le lien entre la pratique et la théorie n'est pas présent, d'où l'importance de dialoguer avec le stagiaire.

> *…J'aime le défi que le stage apporte, c'est toujours une nouvelle expérience. J'apprends à être plus tolérante et patiente. J'apprends du stagiaire par les activités et les expériences qu'il fait dans la salle de classe.*
>
> *…Les nouvelles idées que les stagiaires apportent en classe. J'enseigne de la même façon chaque année et les stagiaires apportent plein de nouvelles idées.*
>
> *…Le stagiaire est capable d'enseigner d'une autre façon qui fonctionne bien. Je vois une autre perspective. Les jeux, je n'en faisais plus. J'ai eu un stagiaire qui a fait des jeux l'an dernier et j'ai vu que cela fonctionnait très bien. J'ai décidé de recommencer à utiliser les jeux en classe.*
>
> *…Le stagiaire me donne des nouvelles idées. J'ai le goût d'essayer de nouvelles choses.*
>
> *...Le stagiaire me motive à prendre des risques, à essayer de nouvelles techniques et stratégies.*

Enthousiasme

La tâche d'enseignement demande beaucoup d'énergie et d'enthousiasme. Parfois, au cours de leur carrière, les enseignants deviennent épuisés. Ils ont besoin de se renouveler. Le stagiaire leur apporte un regain d'énergie, de motivation et d'enthousiasme.

> *...Des fois je n'ai plus d'énergie, je suis fatiguée. La stagiaire arrive avec plein d'énergie. Cela me repose.*
>
> *...Certaines façons de faire demandent trop d'énergie et de travail. Le stagiaire me donne un regain d'enthousiasme et de motivation pour essayer autre chose, à me pousser un peu plus.*
>
> *...La stagiaire me pousse à faire mieux. Parfois, je deviens ennuyante dans ma façon d'enseigner.*
>
> *..Les stagiaires sont plus jeunes et ils ont plus d'énergie. Ils jouent avec les élèves ils se jettent par terre, dehors. Il semble que je fais moins ça maintenant.*
>
> *...Dans la deuxième partie de l'année, les élèves sont tannés de moi. Cela amène un changement.*

Modèle

L'enseignant coopérant a plus d'un rôle. "One such role is the pedagogical role of modeling teaching" (Browne,1992, p.32). Est-ce qu'un enseignant doit être un expert afin de devenir enseignant coopérant?

> *...Il faut que je sois un bon modèle si je veux lui montrer le meilleur enseignement possible. Je dois faire de mon mieux.*
>
> *... Je demande le meilleur de moi-même afin d'être un bon modèle.*
>
> *...Je trouve que je m'améliore quand j'ai une stagiaire. Je suis plus efficace et j'enseigne mieux.*

c. Communication

La communication est un élément important avant, pendant et après le stage. Lors d'un sondage, Vienneau (1998) souligne que les enseignants coopérants valorisent la communication qui avait lieu avant le stage entre le stagiaire et le responsable de stage. Les participants impliqués à l'enquête de Bujold et Côté (1996) accordent aussi la priorité à la communication et plusieurs de leurs énoncés soulignent l'importance d'une bonne capacité d'écoute. Les enseignants coopérants ont mentionné que la communication peut être difficile en cas de situation négative mais qu'ils en ressortaient grandis.

> *…Une bonne communication ouverte où on n'a pas peur de poser des questions et d'y répondre.*
>
> *…La communication interpersonnelle avec le stagiaire peut ensuite m'aider à mieux communiquer avec les parents.*
>
> *…Au niveau de la communication, j'essaie d'aller chercher le stagiaire. Je cherche d'autres méthodes de communication. Celles-ci pourraient me servir encore dans ma communication avec d'autres.*
>
> *…J'apprends à communiquer plus clairement.*
>
> *…Il faut mettre les stagiaires à l'aise pour qu'ils soient capables de poser des questions afin de les aider et de ne pas leur nuire. Souvent il y en a qui ont peur, tellement peur de faire des erreurs. Il faut qu'ils comprennent que s'ils font une erreur on est la pour les aider, afin qu'ils fassent mieux la prochaine fois.*
>
> *…J'en ressors grandi.*

d. Langue d'instruction

Puisque les participantes à cette recherche sont des enseignantes en immersion française, elles sont souvent le seul modèle langagier pour leurs

élèves. Avoir un deuxième modèle langagier dans la classe est un atout pour les élèves mais aussi pour l'enseignante. Les élèves ont la chance d'entendre converser deux adultes en français et aussi de recevoir plus d'aide au niveau du français. Le stagiaire apporte aussi d'autres ressources en français.

> *… Nous n'avons jamais trop de modèle de langue en immersion.*
>
> *… Un autre modèle de langue dans la classe. Quelqu'un qui peut aider les enfants à s'exprimer en français. C'est super!*
>
> *…Quand j'enseigne dans une école à deux voies, les enfants parlent l'anglais à l'extérieur de la classe et ils entendent plus d'anglais. C'est bien d'avoir une autre personne qui parle en français.*
>
> *…Tout ce que le stagiaire apporte du centre pédagogique que nous n'avons pas à l'école. Il apporte beaucoup de choses en général: des jeux, des nouveaux livres, de la musique et des ressources pédagogiques.*

e. Communauté d'apprenants

L'enseignant doit continuer à apprendre et à se perfectionner tout au long de sa carrière car il est aussi un apprenant. Enseigner est un acte solitaire. Afin de briser cette isolation, les enseignants doivent participer à des activités collaboratrices. La formation d'un partenariat avec un futur enseignant brise cet isolement.

> The experience of being observed by a novice can help supervising teachers become conscious of habitual behavioural schemas they are employing (whether positive or negative), causing them to reflect upon these automatically activated classroom strategies. Likewise, in observing their student teachers, the mentor teachers may also note similar strengths or weaknesses being displayed (Stanovich, 1998,p.28).

En travaillant ensemble, l'enseignant coopérant et le stagiaire auront vécu des apprentissages variés.

… Je vois le stage comme un échange.

…J'ai le goût de lui montrer toutes sortes de choses que j'ai trouvées, que j'ai apprises et que j'ai faites au cours des années.

…C'est bien d'avoir quelqu'un avec qui discuter.

…Les deux, trois premières leçons qu'un stagiaire fait, je le laisse tout seul dans la classe. Ensuite, j'entre après 4 leçons afin que les enfants apprennent qu'il est en charge. Cela marche très bien comme ça. Le stagiaire se sent à l'aise. Il se sent plus au même niveau comme un professionnel.

…Le stagiaire doit aussi avoir un sentiment d'indépendance dans la salle de classe.

…Il y a juste moi dans la classe, donc je suis la seule à bien connaître les enfants. A l'élémentaire, il y a aussi le professeur d'éducation physique, mais lui, il ne les connaît pas aussi bien que moi. Une autre personne qui enseigne avec moi va les connaître d'avantage et pourra discuter avec moi.

… Quand le stagiaire enseigne, je peux mieux voir les enfants. La façon dont ils réagissent et comment ils sont dans la classe. Quand je suis en avant de la classe, je ne vois pas tout. Certainement pas! Quand je suis assise derrière, c'est incroyable tout ce que je vois!! Est-ce qu'ils font vraiment ça quand je suis en avant? Ah oui!

…Parfois, je m'aperçois que j'enseigne beaucoup comme une de mes enseignantes coopérantes que j'ai eu quand j'étais stagiaire. Elle m'a beaucoup influencée. J'ai appris beaucoup d'elle. Aujourd'hui encore, je pense à elle en faisant certaines choses. Je sais que c'est elle qui m'a aidée à développer en parti qui je suis comme enseignante.

…D'un autre côté, il y certaines choses avec lesquelles on est peut-être moins à l'aise, moins bon et le stagiaire peut décider aussi que cela n'est pas pour lui. On n'est pas parfait non plus.

…Le stagiaire peut avoir des forces dans le domaine où je suis moins forte. Cela aide à me compléter.

…Je dois être très ouverte comme enseignante coopérante afin de voir les forces du stagiaire. Je ne dois pas dire c'est moi l'enseignante et c'est ça la bonne méthode.

> *...J'ai eu une bonne expérience en stage. Il serait bien que ma stagiaire vive la même chose. Je trouve que le stage m'apporte quelque chose. Que l'expérience soit positive ou négative, j'en sors avec quelque chose !*

Relation d'aide

Le stage est en soit un partenariat entre l'enseignant coopérant et le stagiaire. L'enseignant coopérant accueille le stagiaire. Il lui prête sa classe et le laisse s'y impliquer. Il est son mentor, son parrain et son guide (Bujold & Côté, 1996). En échange, le stagiaire aide l'enseignant coopérant dans la classe, mais aussi professionnellement.

> Supervising teachers are provided with help both in materials preparation and in carrying out the instructional activity, thus reducing the risk and workload that new techniques necessitate. Additionally, after the activity has been tried, there is a colleague with whom to reflect back on the experience (Stanovich, 1998, p. 29).

> *...L'aide qu'elle m'apporte. Être deux adultes dans la classe est bénéfique pour les enfants et pour moi.*

> *...Une autre personne qui peut travailler avec des petits groupes ou des enfants en difficultés, c'est apprécié.*

> *...Je l'aide dans son cheminement et il m'aide dans le mien aussi.*

> *...J'ai plus de temps pour nettoyer et m'organiser.*

f. Exigences de la profession

Il semble que la profession enseignante est de plus en plus exigeante. Les enseignants sont vulnérables. Ils hésitent à accueillir un stagiaire dans leur classe pour différentes raisons : le temps que cela exige, la crainte que les élèves accusent des retards dans leur programme d'études, la peur de vivre un conflit de personnalité avec le stagiaire (Beauchesne et al, 1998), le sentiment d'incompétence au niveau linguistique, la peur des jugements et de l'évaluation

par le professeur conseiller ou le stagiaire. Il ne faut pas s'arrêter là, car les apprentissages surpassent les craintes. Comment réduire les craintes de ces enseignants ? Est-ce que les enseignants coopérants ont besoin d'être des experts?

> *…Certaines personnes à l'école ont peur. Elles pensent que c'est trop de travail mais l'expérience t'apporte tellement.*
>
> *…Un stagiaire prend plus de temps que moi à enseigner une unité. Je planifie 4 semaines pour enseigner une unité de mathématiques et le stagiaire en prend 6.*
>
> *…Le stagiaire peut me retarder dans le programme.*
>
> *…Certains stagiaires ont besoin de beaucoup de suivi. Cela prend beaucoup de temps.*

g. Formation des enseignants coopérants

Que dire de la formation des enseignants coopérants? Lors d'un sondage par Vienneau (1998), auprès de 523 enseignants coopérants, les réponses des enseignants coopérants démontrent que la qualité de la préparation reçue de l'université par l'enseignant responsable de stage est insatisfaisante ainsi que le temps disponible pour assurer le suivi du stagiaire.

Dans un autre article, la formation des enseignants coopérants démontre que les stagiaires étaient plus satisfaits de leurs stages faits avec des enseignants qui avaient reçu une formation. Les enseignants coopérants, ayant reçu la formation, avaient un plus grand désir de recevoir des stagiaires; leurs

connaissances s'étaient améliorées et ils se sentaient plus confortables comme superviseur (Mayer & Austin, 1994).

Lors de la discussion, tous les enseignants étaient en faveur d'une formation particulière sur des thèmes spécifiques comme l'évaluation, le mentorat, l'encadrement et la communication. Ils aimeraient aussi avoir plus de temps, avant le stage, avec le stagiaire afin de mieux le connaître.

> *...Avoir un programme de mentorat pour les nouveaux enseignants serait profitable à mon école.*
>
> *...Avoir une journée de formation pour savoir comment m'organiser avec le stagiaire, comment donner des commentaires positifs, des commentaires qui vont aider le stagiaire, comment parler, comment évaluer. Même avoir une journée avec le stagiaire pour pouvoir parler et mieux se connaître.*
>
> *...Avoir une journée avec le stagiaire avant qu'elle arrive en classe. Ce serait une bonne idée. Cela serait même mieux qu'avoir une formation.*

Que d'apprentissages vivent les enseignants coopérants lors de la supervision de stagiaires! Les apprentissages sont valables lorsque les apprenants se conscientisent explicitement de leurs nouvelles acquisitions. Comment profiter de cette expérience pour évoluer professionnellement? L'intégration de ces apprentissages dans un plan de croissance professionnelle m'apparaît souhaitable pour valoriser et prendre avantage de l'acte professionnel de superviser des stagiaires pour pousser la pensée critique des enseignants. La partie suivante tentera de répondre à cette question en explorant un modèle de plan de croissance professionnelle.

Modèle de plan de croissance professionnelle

Sur quatre enseignantes coopérantes interviewées, seulement une enseignante intègre son rôle dans son plan de croissance professionnelle. C'est un phénomène qui jusqu'à maintenant, n'est pas considéré comme moyen d'apporter des changements dans son enseignement. Bien que les besoins spécifiques des stagiaires ne soient pas connus en septembre, il y a suffisamment de latitude dans une telle expérience pour en tirer profit comme enseignante. Par exemple, la planification, la gestion de classe et le rapport avec les élèves et entre professionnels sont des thèmes qui souvent émergent parmi les besoins des stagiaires.

Le modèle de plan de croissance professionnelle a été développé à partir des données recueillies. Plusieurs données démontrent des apprentissages préétablis qui ont été reliés à certaines normes d'enseignement de qualité afin de démontrer que l'enseignant coopérant améliore son enseignement. Par exemple, quand l'enseignant coopérant joue le rôle d'observateur, il apprend à mieux connaître ses élèves. Il les voit d'un autre oeil et il accumule de l'information afin de mieux pouvoir répondre à leurs besoins. Ceci répond à la norme : l'enseignant recueille et utilise l'information relative aux besoins d'apprentissage et aux progrès de l'élève (Policy, May 1997).

Plusieurs résultats faisaient référence à la pratique réflexive lors du stage. Il est important que l'enseignant continue à apprendre et à se perfectionner tout

au long de sa carrière. Lors de la supervision de stage, les enseignants coopérants se questionnent d'avantage et apprennent de leur enseignement. Le stagiaire utilisera un journal de bord pour noter ses réflexions tout au long du stage. L'enseignant coopérant pourrait en faire autant. Cet outil lui permettrait de faire un retour sur l'expérience avec des écrits à l'appui. Cela faciliterait la révision de son plan de croissance professionnelle à la fin de l'année.

L'enseignant coopérant va aussi travailler la planification avec le stagiaire. Ensemble, ils vont traduire le contenu et les objectifs du programme d'études afin de planifier des activités variées qui répondent aux besoins des élèves de façon journalière.

Le modèle de plan de croissance professionnelle a été développé sous forme de texte suivi. Il peut être adapté et modifié (Annexe C). Probablement que ce plan serait joint à un ou deux autres objectifs pour l'année scolaire. Ces objectifs doivent être spécifiques, pertinents, réalisables, réalistes et planifiés dans le temps. Pour aider les enseignants coopérants à développer et réviser leur plan de croissance professionnelle, des feuilles de route ont été créées (Annexe D).

Conclusion

Cette étude tentait d'identifier comment les enseignantes coopérantes impliquées dans l'étude bénéficient de l'acte professionnel de superviser des stagiaires. Les propos des enseignantes coopérantes interviewés démontrent

qu'elles s'engagent consciemment à superviser des stagiaires pour une variété de raisons. C'est évident qu'elles prennent avantage de cette expérience pour réfléchir à la complexité des exigences de leur profession. Elles apprécient l'occasion de remettre en question leur pratique éducative, leur stratégie de communication avec leurs élèves mais surtout avec leur stagiaire. De plus, dans le contexte d'immersion française, elles constatent la valeur du modèle langagier de la stagiaire auprès de leurs élèves. Plusieurs ont relevé l'importance de la présence d'une stagiaire dans leurs classes pour la création d'une communauté d'apprenants. Comme l'enseignement est une profession qui peut être solitaire et que les exigences se multiplient, elles ont relevé l'avantage d'avoir quelqu'un avec qui elles peuvent parler de leurs réalités comme enseignantes.

En faisant l'analyse de leur réflexion, il est facile de constater que les enseignants coopérants sont motivés intrinsèquement pour les raisons citées ci-dessus. C'est une réflexion qui nous laisse voir les bénéfices les plus évidents pour elles. Mais comment interpréter les thèmes qui n'ont pas été abordés?

Il serait important de s'interroger sur le développement professionnel des enseignants. Selon Howell, "teachers are highly qualified professionals and as such must take more control over their professional development activities" (p.2).

Les enseignants sont surchargés et ils ont aussi d'autres engagements personnels et professionnels donc les activités de développement professionnel

doivent être intégrées dans leur horaire. Plusieurs activités de développement professionnel s'intègrent bien dans un horaire chargé. Bunting (1999) suggère:

> Teachers also would benefit from studying of self-selected topics. Sharing their newfound expertise with interested colleagues expands the benefits of study. Teacher book clubs that focus on professional reading also foster self-reliance. As teachers read writers of their own choice and discuss topics of interest with one another, new insights for classroom possibilities emerge (p. 1).

Les enseignants coopérants n'ont pas mentionné les réseaux d'enseignants. La participation au programme de formation offre aux enseignants coopérants des réseaux d'enseignants qui leur donnent la chance de développer d'autres contacts dans d'autres écoles d'immersion. Des réseaux de collaboration entre enseignants devraient être encouragés afin que les enseignants puissent partager, construire et développer du matériel en Français pour les élèves (Day, 1995). Selon Barnes (2000), les enseignants coopérants ont aussi besoin d'occasions où ils peuvent, régulièrement, discuter entre eux de tout ce qui touche la vie scolaire. Ils ont besoin d'analyser les questions qui sont pour eux brûlantes, troublantes, utiles et pertinentes en rapport avec leur vécu scolaire. Comment encourager la formation de réseaux entre enseignants coopérants? Si les enseignants coopérants se rencontraient après la fin des stages, afin d'échanger, cela les aideraient-ils à créer un réseau? Serait-ce une façon de former des réseaux que de créer un journal d'informations sur l'enseignement pratique?

Pour les futurs enseignants et les enseignants coopérants, des standards linguistiques appropriés sont nécessaires pour enseigner en immersion

française. Des occasions de maintenir et de développer leurs habiletés linguistiques et de prendre de l'expérience avec les cultures des communautés francophones à travers le Canada et à l'étranger sont primordiales (Day, 1995), car vivant dans un milieu anglophone, il est souvent plus difficile pour eux de préserver une excellente qualité de la langue française. Avoir un stagiaire est une occasion de perfectionner sa qualité de langue ou bien d'aider quelqu'un à perfectionner la sienne. Afin de préserver et d'améliorer ses compétences linguistiques, il est avantageux de pouvoir converser en français à un niveau de pensée plus élevé que celui où l'on enseigne. Que dire des enseignants coopérants qui ont eux-mêmes une faible maîtrise du français, la langue d'enseignement? Avec qui peuvent-ils partager leur sens de vulnérabilité devant un stagiaire, devant le professeur-conseiller qui viendra dans sa classe?

En terminant, il ne faut pas oublier que les enseignants coopérants jouent un rôle unique dans le cheminement des stagiaires vers la profession et il faut continuer de les valoriser.

> Now as supervising teachers, they are also affecting the future lives of the many students that their student teachers will have in their classrooms. A clear perspective on this ever widening ripple of knowledge allow teachers to appreciate the profound effects that they can have on the world. And all this because they have taken the time to reflect on their practice with their apprentices (Stanovich, 1998, p.31)

Bibliographie

Alberta Learning - Provincial Teacher Evaluation Policy (1998, January) Policy 2.1.5 Teacher Growth, Supervision and Evaluation http://ednet.edc.gov.ab.ca/k_12/teaching/policies/teachgrwth.pdf

Alberta Teachers' Association. (1997). Atelier sur les plans de croissance professionnelle des enseignants – livret, 1-22.

Alberta Teachers' Association - Professional Growth, Supervision and Evaluation Long-Range Policy and Current Directives http://www.teachers.ab.ca/policy/policy.cfm?p_ID=56

Anderson, A. (1993). What should cooperating and student teachers talk about? *CAHPER Journal/Journal de l'ACSEPL , 52 (2),* 28-32.

Barnes, N. (2000). Teachers Teaching Teachers. *Education Week,19(19),* 38, 42.

Beauchesne, A. et al (1998). Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel. *Vie pédagogique,106,* 48-51.

Bujold, N. & Côté, E. (1996). Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 22 (1)*, 25-46.

Bunting, C. (1999). Teacher, Improve Thyself : a Call for Self-Reliant, Reflective Practitioners. *Classroom leadership online, 2 (9)* http://www.ascd.org/readingroom/classlead/9908/1aug99.html

Browne, C. S. (1992). Classroom Teachers as Teacher Educators : Toward Building Collaborative Linkages. *Action in Teacher Education, 14 (2),* 30-37.

Carbonneau, M. & Hétu, J.C. (1993). La formation des maîtres du préscolaire et du primaire en écoles associées. Libérer la recherche en éducation. *Actes du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada*, tome 2, Vanier: CFORP.

Cole, A. & Sorrill, P. W. (1992). Being an associate teacher: a feather in one's cap? *Education Canada ,32 (3),* 40-48.

Courchêne, R. (1994). Dialogue Journals and Teacher Education; A Window on the Past, Present and Future. *Mosaic, 1 (4)*, 2-5.

Day, E. (1995). Part II : Professional Development Needs of French Immersion Teachers. A National Survey. *Le journal de l'IMMERSION Journal, 18 (3),* 17-19.

Day, E. & Shapson, S. (1996). A National Survey: French Immersion Teachers' Preparation and Their Professional Development Needs. *The Canadian Modern Language Review/:La Revue canadienne des langues vivantes, 52 (2),* 248-270.

Goodlad, J. (1991). Teachers for our nation's schools. San Francisco : Jossey-Bass.

Hatch, J. A. (1993). Passing along teacher Beliefs: A Good Day is… *Educational Horizons, 71 (2),* 109-111.

Hébert, H. & Mandin, L. (1996). Le stage d'enseignement : Un milieu d'émancipation. *Journal of Educational Thought, 30 (2),* 139-157.

Howell, F. (1996). What is Professional Development? *NSTU Publication* http://www.nstu.ns.ca/issues/issues/frankpd.html

Hyman, C. (2000). Association Supports Professional Growth Plan. *ATA News, 34 (10).* www.teachers.ab.ca/publications/news/_volume_34/v34n10/qa.html

Lepage, M. (1997). Recevoir un stagiaire: un acte professionnel qui rapporte… professionnellement. *Vie Pédagogique, 104,* 11-14.

Mayer, D. & Austin, J. (1994). Supervision and Teacher Professional Growth. *Journal of Professional Studies, 2 (1),* 30-36.

Murphy, E. & Netten, J. (1993). Challenges and Changes in French Immersion. *Prism , 2 (2),*13-15.

Neil, R., Chambers, B., Clark, M., Swarbrick, J. & Wackett, C. (1993). Interactions between Faculty and Associate Teachers: Role Definition and Program Organization Part II. *Education Canada,33 (4),* 23-29, 41.

Policy, Regulations and Forms Manual, Section 4 Ministerial Orders and Directives (1997, May) Directive 4.2.1 - Teaching Quality Standard Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta http://www.learning.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/421.asp

Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? *Vie Pédagogique , 114,* 43-46.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action.* New York : Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner : How professionals think in action.* New York : Basic Books

Smits, H. (2001, Spring). On Becoming Thoughtful Alert Students of Education. *The ATA Magazine,* 4-5, 30.

Stanovich, P. J.(1998). Supervising Student Teachers: Self-Directed and Reflective Professional Development. *Brock Education, 7 (2),* 25-32.

Thériault, R. (1997). Réflexions d'enseignantes et d'enseignants responsables de stagiaires dans la salle de classe. *Nouvelles de l'AEFNB, 29 (4),* 9-10.

Vienneau, R. (1998). Rôle et attentes des enseignantes et des enseignants en tant que responsables de stage: sommaire des résultats d'un sondage. *Nouvelles de l'AEFNB, 29 (9),* 13-16.

Annexe A

Lundi, 3 février 2003

Chers enseignants coopérants,

Je suis étudiante à la Maîtrise de la Faculté Saint-Jean et je fais un projet de recherche concernant les enseignants coopérants. Le titre de cette recherche est "Qu'apprennent les enseignants coopérants de leur stagiaire?" Je vous demande, par l'entremise de cette lettre, de bien vouloir participer, si possible, à cette recherche en assistant à une session de discussion d'environ une heure. Cette session a été établie pour **le lundi 3 février de 17 heures à 18 heures à Barnett House.** Le local sera à confirmer. Des rafraîchissements seront servis.

Afin de garantir l'anonymat, les noms des participants seront changés dans toutes discussions publiques ou publications. Les sessions de discussions seront enregistrées. Les enregistrements ne seront accessibles qu`à moi-même et à ma directrice de projet. Ces données seront utilisées uniquement pour des besoins de recherche. Votre participation n'aura aucun impact sur l'évaluation de votre enseignement. Finalement, vous êtes libre de vous retirer du projet à tout moment en me le signalant par téléphone au 433-9843, par télécopieur au 432-8084 ou par courrier électronique à marylene@shaw.ca

Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche veuillez me contacter au 433-9843.

Vous remerciant de l'attention que vous portez à cette lettre, je vous pris d'agréer mes sentiments les plus sincères.

Marylène Lamy-Rittammer
Étudiante à la Maîtrise

10431- 68 Avenue
Edmonton, Alberta
T6H 2A8

Annexe A

Formulaire de consentement

J'accepte de participer au projet de recherche de Marylène Lamy-Rittammer, étudiante à la Maîtrise de la Faculté Saint-Jean.

Je comprends que les données seront confidentielles, que le projet conservera l'anonymat des participants et que je peux me retirer du projet à tout moment.

Signé : ______________________________.

Nom : _______________________________.

Date : _______________________________.

Annexe B

Questions
pour le groupe de discussion

Combien d'années d'expériences avez-vous en enseignement?

Combien de stagiaires avez-vous eu jusqu'à présent?

Prenez-vous des stagiaires chaque année?

Pourquoi prenez-vous des stagiaires?

Qu'apprenez-vous de vos stagiaires?

Qu'est-ce que vous aimez de vos stagiaires?

Qu'est-ce qui fonctionne bien lors des stages pour vous?

Quels sont les avantages d'avoir un stagiaire en immersion?

Quels seraient les inconvénients?

Comme vous le savez, il y a des honoraires de 200$ pour recevoir un stagiaire. S'il n'y avait pas d'honoraires, prendriez-vous des stagiaires?

S'il y avait de la formation pour les enseignants coopérants, est-ce que cela serait bénéfique selon vous?

Est-ce que vous avez déjà inclus dans votre plan de croissance professionnelle votre rôle comme enseignant coopérant?

Si non, serait-ce une possibilité à l'avenir?

Recommanderiez-vous à d'autres enseignants de prendre un stagiaire? Pourquoi?

En terminant, quand trouvez-vous le rôle d'enseignant coopérant valorisant?

Annexe C

Plan de croissance professionnelle – Exemple

J'ai réfléchi à ce que je peux faire pour m'améliorer comme enseignante. Je sais que mon plan doit refléter mes besoins d'apprentissage professionnels et respecter la norme d'enseignement de qualité (prendre en considération l'école, le système éducatif et les objectifs du gouvernement en matière d'éducation).

Chaque année, je travaille en collaboration avec des stagiaires. La formation de futurs enseignants me tient à cœur. Je trouve qu'il est important que je puisse accueillir un stagiaire comme je l'ai été.

Mon rôle d'enseignant coopérant me donne un regain d'enthousiasme dans mon travail. Je veux donner le meilleur de moi-même afin d'être un bon modèle.

Lorsque je travaille avec un stagiaire, je suis aussi un observateur et je peux recueillir plus d'informations quant aux besoins d'apprentissage et au progrès de mes élèves. J'apprends à mieux les connaître. Je peux mieux répondre à leurs besoins par la suite.

Au niveau de l'enseignement, le stagiaire apporte de nouvelles activités d'apprentissage et des ressources variées. Avec le stagiaire, j'utilise plusieurs approches pour l'enseignement et l'apprentissage comme le travail de groupe, les centres d'apprentissage, le théâtre des lecteurs, etc. Je travaille avec le stagiaire afin de développer une bonne planification et traduire le contenu et les objectifs du Programme d'études pour en faire des activités d'apprentissage pertinentes.

En écrivant dans le journal de bord de mon stagiaire, cela me motive et m'incite à réfléchir sur ma pratique. Je m'auto évalue par son questionnement et ses commentaires. J'aimerais garder un journal de bord personnel durant le stage afin de noter mes réflexions. Cet outil m'aiderait à faire un retour sur l'expérience.

Annexe D

Les feuilles de route

Plan de croissance professionnelle

Par

Préambule:

Mes croyances pédagogiques:	**Plan éducatif de la commission scolaire:**	**Plan éducatif de l'école:**

Objectifs et Stratégies

Les objectifs (Le Département de l'apprentissage, l'ATA et COATS (Council on Alberta Teaching Standards) suggèrent aux enseignants de choisir 2-3 objectifs par année.)

Objectifs	Stratégies	Échéances	Résultats attendus
1.			
2.			
3.			

Revue

Objectifs	Apprentissages	Commentaires/Réflexion
1.		
2.		
3.		

Réflexion sur le plan de croissance professionnelle

1. Est-ce que votre plan de croissance professionnelle fut un succès? Pourquoi?

2. Qu'est-ce qui aurait pu vous aider afin que votre plan de croissance soit d'avantage un succès?

3. Comment votre plan de croissance professionnelle vous a-t-il aidé à améliorer votre enseignement?

4. En tenant compte de votre responsabilité de perfectionnement professionnel, avez-vous modifié votre perfectionnement professionnel continu?

5. En regard de votre plan de croissance professionnelle, qu'avez-vous appris sur vous-même comme apprenant?

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Sylvie Perreault*

Title of the Research Project: *La dynamique motivationnelle en français langue seconde au secondaire*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted: *2003*

University of Alberta

La dynamique motivationnelle en français langue seconde au secondaire

par

Sylvie Perreault

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *'' La dynamique motivationnelle en français langue seconde au secondaire ''*, présentée par *Sylvie Perreault* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

REMERCIEMENTS

Permettez-moi d'abord d'exprimer ma plus sincère gratitude envers ma superviseure, Claudette Tardif qui, tout au long de ma recherche n'a cessé de m'encourager et de me guider à travers les différentes étapes qui ont mené au projet final. Ses encouragements et ses précieux conseils sont de beaux exemples de facteur motivationnel.

Ce projet n'aurait pu exister, du moins sous cette forme, sans l'accueil chaleureux des enseignants des écoles que j'ai visitées afin de faire mes entrevues. Je vous en suis très reconnaissante. De plus, deux collègues et amis ont accepté de vérifier la copie finale, Earl Castiglione pour le résumé en anglais et Michèle Genois, pour le texte français. Merci mille fois!

Je voudrais finalement exprimer ma reconnaissance à mes deux filles, Isabel et Pascale, qui ont fait preuve d'une patience sans limites pendant que maman était encore à l'ordinateur et à mon mari, Theo, pour son support, ses encouragements et ses nombreux conseils techniques.

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur la dynamique motivationnelle en français langue seconde (F.L.S.) dans les dernières années du secondaire. Il s'agit d'une recherche qualitative qui s'appuie sur les témoignages de sept élèves de 11 ième et 12 ième année de la région de Calgary, qui suivent des cours avancés de F.L.S., soit dans le programme régulier soit dans le programme du Baccalauréat International. Deux modèles théoriques sont retenus pour l'analyse : le modèle de Deci et Ryan dans lequel les sources de la motivation sont présentées sur un continuum et celui de Viau qui porte sur les indices de la motivation. Ces modèles permettent de dégager un profil motivationnel pour chacun des répondants. Les concepts de motivation extrinsèque de régulation intégrée, identifiée, introjectée et externe comme de motivation intrinsèque permettent de dessiner les différents portraits. Les catégories reliées aux indicateurs de motivation comme la performance, le choix, la persévérance et l'engagement cognitif complètent l'esquisse motivationnelle en permettant de faire des croisements. Enfin, de ces portraits, plusieurs tendances se dégagent. Les activités d'apprentissage reliées de près ou de loin à la communauté ou au milieu francophone sont très motivantes comme l'idée de pouvoir utiliser la langue dans un avenir plus ou moins lointain. Finalement, pour certains, le français est une valeur fondamentale de l'identité canadienne.

ABSTRACT

This study is about the motivational dynamic in French as a second language at the High school level. It is a qualitative research project based upon the testimony of 7 grade 11 and 12 students taking advanced courses in the regular program and the International Baccalaureate program. Two theoretical models are used for the analysis: The model of Deci and Ryan in which the sources of motivation are presented on a continuum, and Viau's model which focuses on the indicators of motivation. Combining these two models permits the researcher to construct a motivational profile for each participant. Deci and Ryan's concepts related to extrinsic and intrinsic motivation provide an outline or a sketch. Viau's consideration of the indicators of motivation such as performance, choice, persistence and cognitive engagement add color and texture to the picture. Finally, from these portraits, many patterns emerge. One conclusion drawn in this study is that learning activities related to the local and larger French community are very motivational because they enhance the idea that the students may make actual use of the language in the near or even distant future. Another conclusion in this study is that, for some, motivation is drawn from the belief that French is a fundamental part of the Canadian identity.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : L'Introduction

Le Contexte historique

Il n'y a pas si longtemps, le français était une langue obligatoire au sein du conseil scolaire public de Calgary. Depuis les années 1993-1994, ce conseil scolaire, à l'instar des autres conseils de la province, vit des changements majeurs qui affectent le système dans son ensemble. Le français, non seulement n'est plus un cours obligatoire, mais se retrouve de plus en plus en compétition avec d'autres langues modernes. Le besoin d'enseigner une langue donnée émerge suivant une dynamique propre à chaque école dont l'administration décentralisée décide d'offrir en option. Enfin, les budgets des écoles ayant été réduits suite à de nombreuses coupures dans le système de l'éducation, la question plus large du choix des options qu'une école puisse se permettre d'offrir, se dessine en filigrane tout au long de cette recherche.

En effet, la population de la ville de Calgary s'est accrue ces dernières années et continue de s'accroître à un rythme assez rapide de sorte que la clientèle étudiante s'est aussi transformée, notamment par sa diversité culturelle. Cette diversité culturelle influence à son tour les cours de langues modernes qu'on cherche à offrir dans les écoles. Ainsi, le mandarin et le cantonais sont deux langues asiatiques enseignées dans les écoles secondaires où la population asiatique est en grand nombre et l'allemand où la population d'origine allemande est importante. Cette nouvelle réalité est d'autant plus ressentie dans les écoles du fait des coupures budgétaires qui forcent les décideurs au sein des établissements scolaires à faire le choix de la langue moderne (ou des langues modernes) qu'on peut se permettre d'enseigner. Ces deux facteurs, la variété des langues modernes à

offrir et les budgets réduits, mettent l'enseignement du français comme langue seconde dans une situation précaire.

Enfin, d'autres facteurs d'ordre politique surtout, influencent aussi la popularité d'une langue auprès de la population étudiante et de ses parents. L'espagnol semble maintenant être très populaire auprès de la population en général qui voit dans cette langue, une façon d'améliorer les échanges entre le Canada, les États-Unis et le Mexique. De surcroît, il s'agit d'une langue parlée par la plupart des gens qui habitent l'Amérique centrale et du sud. Il va sans dire que les relations politiques entre le Canada français et le Canada anglais suivent une mouvance constante dans laquelle l'ouverture d'esprit ou l'intransigeance face au bilinguisme officielle agissent plus ou moins directement sur la popularité du français comme langue seconde.

L'importance et buts de la recherche

Ce marché de langues est désormais une réalité dans les écoles secondaires de Calgary. Dans ce contexte, l'enseignement du français tend à perdre de son importance auprès de la clientèle étudiante qui est attirée soit par la nouveauté de l'espagnol, soit par l'apprentissage d'une langue qui fait partie de son héritage comme le mandarin, le cantonais ou l'allemand. Étant enseignante de français langue seconde dans une grande école secondaire de Calgary, je peux affirmer que cette question du marché des langues y est très présente. Dans l'école où j'enseigne, le nombre d'enseignants de français est passé de 5 à 2 ½ dans l'espace de 10 ans. Que faire? Face à ce nouvel équilibre des langues modernes, les questions de recherche ont émergé de la façon suivante :

1. Quelles sont les motivations qui poussent des élèves, au niveau secondaire, à prendre des cours avancés de français langue seconde et à persévérer malgré les difficultés rencontrées?
2. L'obligation de prendre un cours de langue joue-t-elle sur la motivation de l'élève à poursuivre son apprentissage?

Mais pourquoi s'intéresser à ceux qui prennent des cours de français et non à ceux qui décrochent? Analyser les motivations des élèves qui réussissent au lieu de ceux qui quittent le programme a été un choix qui s'est fait dès le début de la recherche. Cette façon de procéder qui met l'emphase sur les sources ou les indicateurs de motivation plutôt que sur les sources de démotivation permet de mieux cerner les comportements qu'on veut modeler. Ce choix s'intègre dans une démarche plus large où l'observation de comportements positifs tels que la persistance face aux difficultés et au travail en général, voire même la résilience sont des clés qui ouvrent la voie vers la réussite scolaire. En d'autres mots, mieux connaître comment ceux qui choisissent un cours de français comme ceux qui ne le choisissent pas, mais qui le réussissent le font, peut servir de modèles à d'autres élèves qui sont peut-être hésitants, en renforçant les conditions qui sont à la base de cette réussite.

Quelques définitions des cours

Les cours de français langue seconde (F.L.S.) retenus pour cette analyse sont ceux des niveaux avancés du programme d'étude de l'Alberta. Sur une échelle de 1 à 9, il s'agit des niveaux 7 et 8 c'est-à-dire des cours French 31 A et French 31 B. De plus, certains des candidats suivent ces cours de façon intégrée au programme du Baccalauréat

International. Dans ce cas-là, le cours porte le nom de French 31 A B.I. Afin que ce soit clair pour le lecteur, il ne s'agit pas de cours d'immersion française. Dans certaines provinces canadiennes, l'on appelle ces cours de français langue seconde, le français de base.

En somme, cette recherche porte sur les sources et les indicateurs de motivation qui poussent les élèves de la fin du secondaire à prendre des cours avancés de français langue seconde et à les poursuivre. Le chapitre 2 fait état de la documentation sur le sujet, définit les principaux concepts et les modèles utilisés et enfin, rattache la motivation à des facteurs culturels. Le chapitre 3 présente la méthodologie employée et cerne davantage les questions de recherche ainsi que le contexte dans lequel elles s'inscrivent. Le chapitre 4 est constitué de sept portraits, provenant des élèves interrogés, qui font ressortir des éléments qui sont susceptibles de jouer un rôle sur la motivation. Dans la marge de droite de chacun de ces portraits, des catégories formelles, émergeant des propos des participants, sont notées. C'est l'analyse horizontale. Enfin, le chapitre 5 s'interroge sur l'interprétation des résultats en examinant des éléments de récurrence et de généralité. C'est l'analyse verticale. Des pistes de recommandations sont finalement proposées.

Chapitre 2: La revue de la documentation

Une définition de la motivation et les différentes approches

Plusieurs définitions de la motivation existent, mettant en relief tel aspect plutôt qu'un autre, mais sans toutefois que le sens ne s'éloigne trop l'un de l'autre. En gros, la motivation est définie comme l'ensemble des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent une action et ce dans un contexte donné. J. Nuttin (1980) l'explique comme étant « toute tension affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but ». Il s'agit d'un construit qui, en l'occurrence, est essentiel dans la réussite en général et bien sûr dans la réussite scolaire. En fait, la motivation est à la croisée de nombreux problèmes pédagogiques dont plusieurs approches permettent de mieux la comprendre. Il y a d'abord l'approche relationnelle. Dans celle-ci, la motivation se situe en fonction du regard que l'autre porte sur soi. S'il est porteur de confiance et s'il croit dans la capacité à réussir de l'autre, ce regard lui sera une grande source motivationnelle. C'est le lien qui se tisse entre un enfant et un tuteur (parent, enseignant, entraîneur, jardinier) qui, par sa confiance et parfois sans que ce dernier en soit conscient, met en branle tout un mécanisme de résilience qui fera basculer la difficulté (Cyrulnik, 1998). Ensuite, il y a l'approche reliée aux besoins, aux pulsions ou aux désirs profonds de l'apprenant (Maslow, 1954). Une autre approche fait appel à la réussite où apparaît la didactique. Le succès amenant le succès, misons sur les chances maximales d'accéder au succès. Enfin, la dernière approche s'enracine dans le sens social des apprentissages. L'élève n'apprend pas bien s'il n'est pas engagé dans son apprentissage. S'il y voit de l'utilité ou un sens, il s'y engagera d'autant plus (par exemple, le courant de Freinet).

Les débuts de la recherche sur la motivation

Les études sur la motivation sont très nombreuses et datent de plusieurs décennies voire même de siècles. Plus récemment toutefois, elles se tissent aux différents fils de la conception contemporaine cognitivo-interprétative de l'être humain. Il s'agit pour ceux qui adhèrent à cette conception, depuis les tenants de l'interactionnisme symbolique de l'école de Chicago, de mettre en évidence que le signifié n'existe pas en soi de façon intrinsèque à l'intérieur d'une chose, mais qu'il est plutôt en constante relation avec les êtres humains qui, eux, attribuent un sens aux choses selon leurs croyances, leur culture et bien d'autres éléments qui forment une sorte de sédiment cognitif (Blumer, 1982, p.4).

> La représentation qu'un individu aura du monde, de lui-même dans le monde, des valeurs et des buts de son existence et de celle des autres, des événements et des objets personnels ou sociaux, etc., tout cela aura une influence essentielle sur les motivations, les sentiments et les émotions de cet individu, et par conséquent sur son comportement, (Bastarda i Boada, 1997, p. 3).

Ainsi pour comprendre un comportement donné, il nous faut comprendre l'interprétation significative que la personne donne à son comportement dans un contexte donné. Ce courant aura une grande influence sur la recherche qualitative en général et aussi dans cette recherche.

L'approche sociocognitive

De cette approche interactionniste du début du siècle, une nouvelle approche appelée sociocognitive est basée sur quatre grands postulats (Bandura, 1986). Le premier est cette capacité qu'ont les humains de se représenter et d'interpréter leur environnement. Le deuxième est la capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur. Le troisième est la

capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions personnelles et enfin le quatrième est la capacité de s'autoréguler, ce qui veut dire de contrôler et de modifier éventuellement ses comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve. Ce dernier postulat est au cœur du modèle théorique de Deci et Ryan qui sera retenu pour cette analyse.

La motivation et l'apprentissage d'une langue seconde

Parallèlement et en interaction à l'évolution des courants concernant la motivation à apprendre en général, l'histoire de la motivation et l'apprentissage d'une langue seconde est relativement récente. Selon MacIntyre, MacMaster et Baker (2001), le modèle théorique qui a été le plus significatif à ce propos est certainement celui de Gardner. Voici comment Dornyei (1994) commente le modèle socio-éducatif de Gardner :

> I believe that the most important milestone in the history of L2 motivation research has been Gardner and Lambert's discovery that success is a function of the learner's attitude toward the linguistic-cultural community of the target language, thus adding a social dimension to the study of motivation to learn an L2…By combining motivation theory with social psychological theory, the model of L2 motivation that Gardner and Lambert developed was much more elaborate and advanced than many contemporary mainstream psychological models of motivation in that it was empirically testable and did indeed explain a considerable amount of variance in student motivation and achievement. (p. 519)

L'avantage et la nouveauté du modèle de Gardner sont d'avoir incorporé et relié entre eux, quatre grandes catégories de groupe de variables : le milieu socio-culturel et les croyances interculturelles, les différences individuelles, la motivation intégrative et enfin les résultats découlant de l'apprentissage d'une langue seconde. (MacIntyre, MacMaster, & Baker, 2001, p. 462)

Dans son discours qu'on retrouve sur la toile électronique, Gardner (2001) fait le point sur l'évolution de la recherche sur la motivation et les langues secondes, en regroupant en trois grandes étapes (le passé, le présent et le futur), les moments clés qui y sont reliés. Le passé correspond au tout début des recherches jusqu'en 1985 et le présent commence à cette date même (Gardner, 2001, p.8). Mais pourquoi 1985 ? C'est qu'à partir de ce moment, les recherches sont moins descriptives et cherchent à lier ensemble plusieurs facteurs et contextes.

> This is when there were shifts in many quarters to investigate more than one or two variables and to propose models of second language acquisition that include many variables. It was around then too when different perspectives were introduced, and when many of the issues were proposed that are still being discussed today. These include issues such as (a) the role of social context and the distinction between second and foreign language learning, (b) concerns about the direction of causation (does motivation promote achievement or does achievement promote motivation), and even (c) the need for different perspectives (i.e., considering motivational concepts of meaning to teachers) (Gardner, 2001, p.8).

Cette nouvelle façon de voir la motivation rejoint les travaux de Viau (1994) qui l'examine comme un phénomène complexe dont on tente d'observer que quelques variables.

La motivation selon Viau

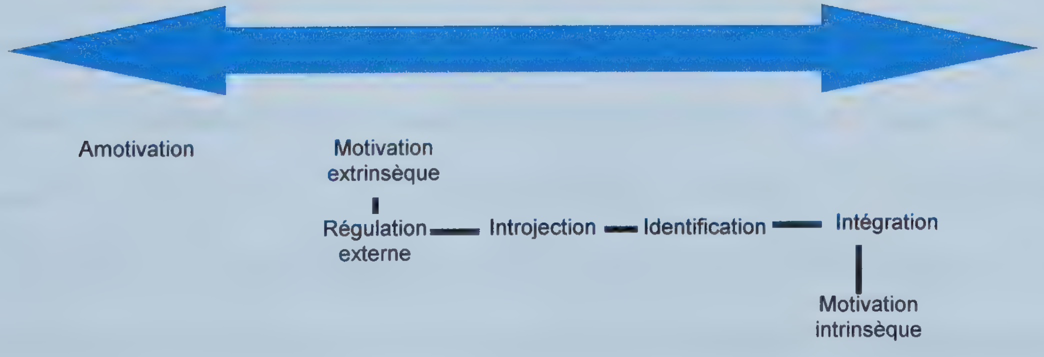
Selon Viau, la motivation se définit comme un « …état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (1994, p. 32) Cette définition est à la base de son modèle. Dans celui-ci, il inclut ce qu'on pourrait appeler d'une part, la **source de la motivation** soit : ce qui se rapporte à la perception de l'élève et d'autre part, ce qui constitue des **indicateurs de la motivation,** soit ces quatre éléments : le choix, l'engagement, la persévérance et la performance. Ce

modèle permet de tenir compte autant de la source d'une motivation que de ses conséquences appelées ici indicateurs. Ce modèle s'appuie notamment sur la théorie du déterminisme réciproque « voulant que les perceptions d'une personne, ses comportements et l'environnement dans lequel elle évolue sont à la fois des sources et des conséquences de la motivation ou, pour utiliser une autre terminologie, des causes et des effets » (Viau, 1994, p.74). La difficulté à trouver un bon modèle pour cette recherche réside dans le fait que la motivation est un phénomène complexe qui dépend du contexte socioculturel, de l'élève et du milieu scolaire, de la matière enseignée, comment elle est enseignée et par qui.

Il faut donc trouver un modèle qui soit assez simple mais aussi assez complet pour faire le point sur les informations qui proviennent des entrevues dans cette étude. Les indicateurs de motivation de Viau semblent bien convenir à cette recherche car, en lisant les portraits des répondants, il est relativement facile de repérer des indicateurs de motivation. Toutefois, les indicateurs énumérés plus hauts ne résultent pas uniquement de la motivation. D'autres éléments tels que les facteurs cognitifs ou la capacité d'analyse peuvent jouer un rôle sur la motivation. Il faut voir ces indicateurs comme des indices qui, joints à d'autres indices, vont aider à mieux cerner la dynamique motivationnelle d'un élève. Les autres indices se situent au niveau des sources de la motivation et ont été étudiés de façon originale par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan.

Les sources de la motivation ou le modèle de Deci et Ryan

Parmi toutes les approches et les théories qui ont inspiré les chercheurs dans l'étude de la motivation, celle de Deci et Ryan (1991) se distingue des autres par la théorie de l'**autodétermination**. Son importance vient du fait qu' « … elle met en évidence deux grandes catégories de comportements : il y a ceux qui sont autodéterminés ou qui émanent de la personne, et ceux qui sont contrôlés, gouvernés par un processus de soumission » (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1994). De plus, Vallerand et Thill (1993) ajoutent que des conséquences positives émanent de comportements autodéterminés tandis que des conséquences négatives sont davantage liées aux comportements non autodéterminés. Les construits de la théorie de Deci et Ryan (1985, 2000) sont plus nuancés dans la façon de considérer la motivation et sont perçus comme étant multidimensionnelle (Karsenti, Savoie-Zajc, Larose, 2001). On est loin ici du modèle dichotomique dépassé, car étant trop restrictif, qui se limitait à deux catégories de motivation : soit celle qui est intrinsèque, soit celle qui est extrinsèque. En fait, Deci et Ryan (1985, 2000) ont schématisé leur théorie sur la motivation en étalant sur un continuum trois grandes classes de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.



Le choix de ce modèle théorique est important pour cette recherche car il permet de faire une analyse plus raffinée des différentes motivations extrinsèques. En outre,

> Contrairement à d'autres théories qui ne distinguent qu'un ou deux types de motivation- la *motivation intrinsèque* (MI) et la *motivation extrinsèque* (ME)- leur modèle permet de considérer la motivation de façon multidimentionnelle. Aussi, parce qu'il soutient l'existence de différents types de motivation (la MI, la ME et l'amotivation), ce modèle facilite l'identification des déterminants et les conséquences reliées à ces types de motivation. (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001, p. 9)

Un élève qui suit un cours de français parce qu'il y est obligé et un autre qui le suit afin de pouvoir travailler dans un domaine qui requiert le français sont des exemples de cas dont la motivation est extrinsèque mais à des degrés différents. Bien qu'il s'agisse de motivation extrinsèque, les degrés d'autorégulation inhérents à ces deux comportements sont à des pôles opposés du continuum. Cette souplesse dans l'interprétation de la motivation extrinsèque convient bien à cette recherche car les comportements reliés à la motivation extrinsèque n'ont pas de conséquences qui sont toutes égales ou négatives pour l'apprentissage d'une langue.

Aspects culturels et motivation intrinsèque

Les conclusions d'une étude canadienne récente sur l'apprentissage d'une langue seconde et la motivation sont d'un grand intérêt pour cette recherche. En effet, Noel, Pelletier, Clément et Vallerand (2001) ont encadré leur recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde et la motivation en utilisant la théorie de Deci et Ryan. Les répondants étaient des anglophones (dont la langue maternelle et parlée à la maison était l'anglais) inscrits à des cours de français langue seconde dans une université bilingue. Ces répondants étaient un peu plus vieux que ceux de la présente recherche. Toutefois, les auteurs notent qu'il

est encore difficile de dégager des généralisations car, l'origine ethnique des répondants semblent jouer un rôle dans la façon dont ces derniers réagissent à certains comportements sous la rubrique de la motivation intrinsèque.

> Such replication would seem particularly important given some recent discussions concerning the relevance of North American conceptualizations of intrinsic motivation, based on research conducted primarily with Anglo-American and Anglo-Canadian participants, to other cultural contexts. For example, Iyengar and Lepper (1999) found that whereas Anglo-American children were more intrinsically motivated when they made their own choices, Asian American children were more intrisincally motivated when choices were made for them by trusted authority figures (Noel, Pelletier … 2001 p.78).

En effet, les implications théoriques de cette recherche sont importantes.

> What do these findings – that unfettered personal choice may not universally produce the greatest psychological benefits, and that having others make choices for one may not always prove detrimental—mean? Is the very construct of "choice" conceptualized differently across cultures? Whereas the exercice of choice may reflect the American independent-self's struggle for uniqueness, the act of choosing may for Asian interdependent-selves represent opportunities for conformity (Kim & Markus, under review) (Iyvengar &Lepper, 1999, p. 20).

Est-il possible que ces différences culturelles suggèrent une façon différente pour les Asiatiques de se représenter l'imposition, par exemple, d'une contrainte personnelle dans la mesure où celle-ci peut bénéficier à la communauté? Elle serait alors perçue par l'individu comme étant bénéfique. « … the difference between these two conditions may reflect more of a distinction between personnel agency versus group agency for Asian collectivists » (Iyvengar, & Lepper, 1999, p. 20). Les auteurs de cette recherche voient dans ces différences culturelles de représentations une remise en question de plusieurs théories psychologiques qui ont comme prémisse que le désir du choix individuel est inhérent à l'être humain, un besoin essentiel de tout humain.

Une autre recherche récente fait le point sur les habitudes et les façons d'apprendre qui sont influencées par le milieu socioculturel. Littlewood (1999) met en évidence trois sources d'influence qui, selon les enseignants et les chercheurs, ont de l'importance sur l'apprentissage. Il s'agit de l'orientation plus collective de la société du Moyen-Orient, leur acceptation de relations basées sur le pouvoir et l'autorité et enfin, la croyance que la réussite scolaire peut être obtenue autant par l'effort que par les habilités cognitives (pp.71-94). Il est donc essentiel de tenir compte de ces nouvelles recherches dans l'analyse des données de cette étude d'autant plus que l'origine ethnique des répondants est loin d'être homogène.

Définition de la motivation intrinsèque et extrinsèque

Qu'entendons-nous par motivation intrinsèque et extrinsèque? La motivation intrinsèque est essentiellement de faire quelque chose pour le plaisir et pour la satisfaction retirée de sa pratique ou de sa réalisation. Elle chevauche trois types de comportement : ceux qui sont reliés à la **connaissance**, à l'**accomplissement** et à la **sensation**.

La motivation extrinsèque est, comme on l'a expliqué, étalée sur un continuum. D'abord, il y a les comportements qui se rattachent à la **régulation** essentiellement **externe**. Ces derniers agissent pour satisfaire à des contingences qui sont imposées de l'extérieur. L'élève qui fait son travail pour obtenir une bonne note en est un exemple. Le deuxième niveau est plus intériorisé. C'est la **régulation introjectée**. Il s'agit de faire une action dans le but de ne pas se sentir coupable, pour éviter de l'anxiété ou pour atteindre une satisfaction du moi tel que provoque le sentiment de fierté. Il y a donc un certain plaisir

ici qui ne provient pas de la tâche comme tel, mais plutôt des effets de son accomplissement sur le moi. Autrement dit, la tâche n'a pas de valeur en soi, mais c'est son accomplissement qui en donne. La catégorie suivante est la **régulation identifiée**. Cette fois-ci, la tâche correspond à des valeurs importantes chez l'individu. Par exemple, prendre des cours de français dans le but d'aller à l'Université ou d'améliorer ses chances de carrière. La dernière catégorie est appelée la **régulation intégrée**. La régulation est ici en complète harmonie avec les valeurs et les besoins de la personne. La décision d'étudier pour les examens, au lieu de sortir avec les amis, fait partie de cette catégorie. Il s'agit d'une question de degré.

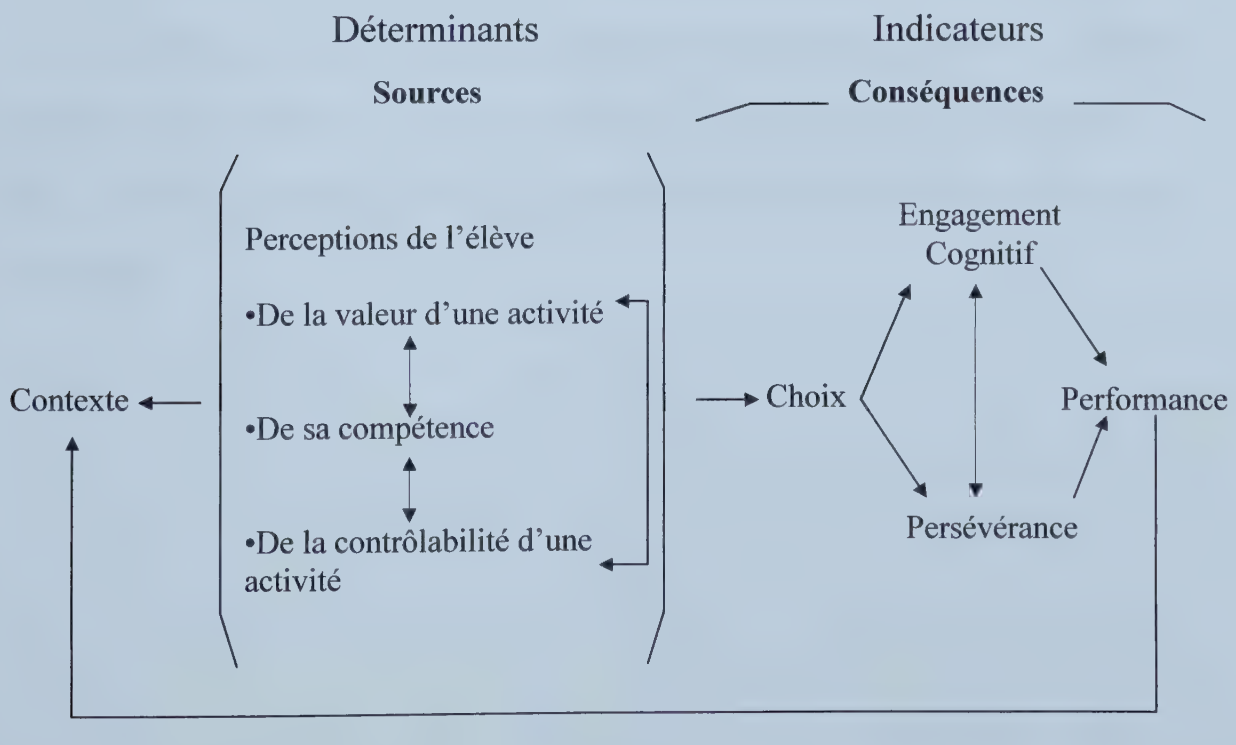
Les indicateurs de la motivation

Passons maintenant aux indicateurs de motivation. Le premier est relié au **choix**. Il s'agit par exemple de voir si l'élève a choisi de prendre le cours de français ou tout autre activité d'apprentissage. Le deuxième indicateur de motivation est la **persévérance**. Celle-ci se mesure par le temps de qualité qu'un élève prend pour faire différentes activités. Un élève qui est efficace en classe et qui, à la maison, prend le temps de faire ses devoirs fait preuve de persévérance ou de ténacité. Le troisième indicateur de motivation est l'**engagement cognitif**. Viau le définit comme suit : « … l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » (1994, p. 77). Ces deux stratégies sont étroitement liées et sont souvent utilisées en même temps par l'élève. Il nous faut ici définir ces deux termes, car différents chercheurs n'utilisent pas la même terminologie pour désigner ces deux réalités. D'abord, examinons la définition de Weinstein et Meyer (1991) qui a été retenue par Viau dans le développement de son modèle. « Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne » (dans Viau (1994), p. 78). Elles sont regroupées en trois catégories : les **stratégies de mémorisation**, **d'organisation** et **d'élaboration**.

Selon Zimmerman (1986, 1990b), les stratégies d'autorégulation sont « … des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (dans Viau (1994), p. 83). Elles sont regroupées en trois grandes catégories: les **stratégies métacognitives**, de **gestion** et purement **motivationnelles**. Cette dernière stratégie prend sa source dans l'élève même.

Finalement, voyons le quatrième indicateur de motivation, la **performance**, qu'on peut définir comme étant les résultats observables de l'apprentissage. Celle-ci joue un rôle déterminant dans la dynamique motivationnelle. Sauf les cas où un élève est très doué ou s'il a des connaissances antérieures très solides, la performance est généralement obtenue après qu'un élève ait fait preuve de persévérance et d'un haut degré d'engagement cognitif. La performance aura un effet bénéfique sur les sources de la motivation ainsi que sur les autres indicateurs qui, à leur tour, agiront sur la performance. Ce lien dialectique observé dans le modèle de Viau (1994, p. 73) est perpétuel. Ce cercle heureux ou vicieux, dépendamment des cas, est au cœur de toute dynamique motivationnelle.

Figure 1: Les indicateurs et les déterminants de la motivation selon Viau



Ce modèle possède donc l'avantage de lier les sources de la motivation aux effets. Ces derniers influencent à leur tour les sources. Viau, par son analyse, fait ressortir la complexité de l'étude de la motivation où il est difficile d'isoler un élément des autres. En outre, « … le modèle de motivation que nous proposons ne tient pas compte des variables cognitives et sociales de l'apprentissage, même si celles-ci influencent à différents degrés les composantes de la motivation » (p.74) Cette limitation du domaine d'observation est nécessaire à toutes études de phénomènes complexes.

Conclusion

La capacité chez l'être humain de s'autoréguler c'est-à-dire de contrôler et de modifier ses comportements (approche sociocognitive) est à la base du modèle théorique retenu pour cette recherche. De plus, les études sur la motivation reposent de moins en moins sur l'opposition entre ce qui est intrinsèque et ce qui est extrinsèque. Le modèle de Deci et Ryan (1985, 2000) a l'avantage d'analyser les sources de motivation comme étant une question de degré. Les indicateurs de motivation de Viau (1994) complètent ce modèle en mettant l'accent sur les effets de la motivation (voir la **Figure 1** à la page précédente). Enfin, des études récentes montrent que le milieu socioculturel a une influence sur ce qui est motivant.

Chapitre 3 : Méthodologie

La méthode

Cette recherche est de nature qualitative. Le choix de cette méthode convient bien pour plusieurs raisons mais, plus particulièrement pour deux raisons. Premièrement, la recherche qualitative met l'emphase sur la personne à cause de la possibilité notamment de converser directement avec chacun des répondants. Ces entretiens individuels permettent d'aller au fond de certains sujets à partir des préoccupations de l'élève. Bien sûr, il a fallu préparer un canevas d'entretien (voir à **l'Appendice A**) dans lequel les principaux thèmes s'inséraient, mais le répondant, par le sens qu'il donne à ses actions et par la représentation qu'il donne de sa réalité, demeure l'élément central de l'entrevue. Par cette méthode, il est ainsi possible d'approfondir des questionnements sur des thèmes à partir des réponses des répondants. Bien que les répondants aient suivi assez régulièrement les thèmes abordés lors des entrevues, ils ont, à plusieurs reprises, soulevé de nouveaux questionnements, de nouvelles pistes de compréhension de leur réalité. La recherche qualitative permet cette souplesse dans le questionnement qui peut être reformulé au gré du déroulement de l'entrevue.

Deuxièmement, cette méthode de recherche donne la possibilité d'avoir un nombre restreint de répondants et permet d'approfondir les concepts qui émergent des entrevues. C'est donc par des entretiens semi-directifs (voir les questions modèles en **Appendice B**) que s'est faite la cueillette de données. Neuf élèves ont été sélectionnés et huit se sont

présentés à l'entrevue. La quantité d'information recueillie lors des entrevues a été beaucoup plus imposante que prévue. Tous les élèves se sont montrés très loquaces et leur débit plutôt rapide, de sorte qu'il a fallu réécouter à plusieurs reprises les enregistrements. L'intention au départ était de retranscrire mot à mot chacune des entrevues pour ensuite en dégager le sens général. La quantité d'information pour chacun des répondants étant immense, la chercheuse a opté pour une autre méthode de transcription, plus rapide et aussi efficace dans le cas de cette recherche. Après avoir écouté plusieurs fois les enregistrements, la chercheuse a rédigé, en français, un récit qui représente le sens des propos des répondants. Ces récits constituent en quelques sortes, des portraits, tracés sous l'angle de mon canevas d'entretien. Parfois, la chercheuse a préféré rapporter les paroles exactes des répondants. Ces citations ont été notées en anglais afin de conserver la « couleur » originale des propos. L'essentiel dans cette démarche de transcription est de pouvoir retourner à la source d'information si nécessaire, et ainsi de pouvoir se réajuster.

Les participants

Le recrutement des répondants s'est fait à l'extérieur de l'école où la chercheuse enseigne. Après avoir reçu l'approbation du comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean (**Appendice C**) et du comité d'éthique du conseil scolaire concerné (**Appendice D**), la première étape était de rejoindre les enseignants de français langue seconde (F.L.S.) des niveaux supérieurs. Les directions des écoles secondaires de la région de Calgary, qui offrent les cours avancés de F.L.S., ont été contactées par téléphone et tous les directeurs rejoints ont donné leur permission de communiquer avec chacun des enseignants concernés. (Voir la lettre aux directeurs en **Appendice E**) La chercheuse a demandé aux enseignants de

distribuer à leurs élèves de F.L.S. des cours 31A et 31A du programme du Baccalauréat International, une lettre expliquant la nature de la recherche. (Voir **Appendice F**). Ensuite, les enseignants ont remis aux élèves intéressés, en essayant si possible d'avoir une variété de répondants (genre, temps plein B.I., temps partiel B.I.), une autre lettre plus formelle qui s'adressait à leurs parents, expliquant la recherche et la façon dont la chercheuse allait procéder concrètement (Voir à l'**Appendice G**). Les enseignants ont ensuite contacté la chercheuse par téléphone et un horaire pour les entrevues a été établi ensemble. Neuf répondants ont donc été sélectionnés mais un parmi ces répondants ne s'est pas présenté à l'entrevue. Enfin, un autre des répondants n'a pas été retenu pour des raisons de mauvaise qualité d'enregistrement. Des répondants retenus, voici leur distribution dans les deux programmes :

Helen : French 31 A, programme régulier

Bob : French 31 A, programme régulier

Dan : French 31 A, programme du B.I. à temps partiel

Louise : French 31 A, programme du B.I. à temps plein

Diane : French 31 A, programme du B.I. à temps plein

Allan : French 31 A, programme du B.I. à temps plein

Ian : French 31 A, programme du B.I. à temps partiel

Les élèves rencontrés sont d'origine ethnique variée. Deux élèves parmi les sept répondants sont de familles asiatiques. Deux autres ont appris l'hébreu, le lisent et le parlent plus ou moins bien. Une répondante est de famille exogame, la mère étant

Québécoise et le père Anglo-Canadien. Un autre répondant est de la deuxième génération d'une famille exogame mais cette fois-ci , d'un côté Hollandais et de l'autre Belge. En fait, Calgary est une ville en expansion sur le plan démographique et attire un grand nombre d'immigrants asiatiques et du Moyen-Orient, mais aussi des migrants de l'est du Canada. Dans certains quartiers de la ville, l'origine ethnique de la population étudiante est complètement différente de ce qu'elle était, il y a une dizaine d'années. Il n'a pas été question, dans les discussions avec les enseignants au sujet de la sélection des répondants, de tenir compte de l'origine ethnique ou de l'appartenance à une communauté dont les liens sont très serrés. Le fait que les répondants soient d'origine ethnique variée s'est fait par lui-même. En outre, l'école où j'enseigne a vu sa population étudiante changer radicalement depuis la dernière décennie. Elle attire notamment les étudiants d'origine asiatique qui compose une grande portion des cours avancés, soit dans le programme du Baccalauréat International, soit dans les cours enrichis. L'analyse tient compte de ce facteur surtout à la lumière des récentes recherches à ce propos telles qu'expliquées dans le deuxième chapitre.

Contexte particulier des élèves inscrits aux cours avancés de F.L.S.

Cette recherche s'adresse donc à des élèves de la fin du secondaire qui suivent des cours de français langue seconde. Il s'agit d'élèves inscrits dans l'un des cours les plus avancés du programme régulier, soit French 31 A et du programme du Baccalauréat International, soit French 31 A B.I. Pour comprendre la dynamique sous-jacente à cette clientèle particulière, il faut expliquer ce qui caractérise le Baccalauréat International. Il s'agit d'un programme parallèle au programme provincial de l'Alberta. L'élève peut choisir de

le suivre à temps plein ou à temps partiel. S'il le fait à temps plein, il doit suivre un certain nombre de cours en option forte c'est-à-dire dont le contenu correspond à peu près à des cours de niveau 100 universitaire, mais en même temps, ces cours enrichis couvrent aussi le programme albertain. La complexité vient du fait que parfois le programme albertain est automatiquement inclus dans celui du B.I., mais d'autres fois, il s'agit de programmes complémentaires. Bref, la charge de travail devient alors immense, car il y a une double charge et les concepts sont plus difficiles. La chimie et l'anglais sont les deux cours offerts en option forte. Il y a aussi les cours qui sont offerts en option moyenne. Dans ce cas, le cours est aussi enrichi par rapport au programme albertain, mais requiert moins de travail que l'option forte. Une des particularités du programme international est d'obliger les élèves inscrits à temps plein à prendre un cours de langue seconde. Dans plusieurs des écoles de la région de Calgary, seul le français est offert. (Certaines écoles offrent aussi le mandarin et le cantonais, d'autres l'espagnol, mais de façon générale, c'est le français qui domine.) C'est donc par obligation et non par choix que certains des répondants ont pris le cours de français.

L'engagement des élèves du B.I. dans la communauté

Le programme de Baccalauréat International se distingue aussi par l'exigence qu'elle soumet à ses membres de faire du travail bénévole et ce pour les élèves à temps partiel comme pour ceux qui sont à temps plein. La philosophie inhérente à un tel programme diffère de celle des cours enrichis tel que les cours «Advanced Placement ». Ceci dit, les élèves du programme de B.I. s'inscrivent allègrement à beaucoup d'activités parascolaires ou dans leur communauté. Ils développent généralement un sens d'engagement envers

leur école ou envers leur communauté. Cela ne veut pas dire que les élèves du programme régulier ne le font pas, loin de là, mais ceux du B.I. doivent le faire et sont évalués sur les heures de travail bénévole qu'ils soumettent à leur coordinateur. Ces activités bénévoles procurent aux élèves qui les exercent des habiletés et des connaissances qui influencent à leur tour le travail scolaire proprement dit. On ne peut isoler l'école du milieu dans lequel elle est pleinement intégrée. Il y a donc un transfert de connaissances, de valeurs et d'habiletés de toutes sortes qui se fait d'un milieu à l'autre. L'élève qui, par exemple, décide de s'impliquer dans le club de débat bilingue de son école, fait le choix d'une activité qui dénote une motivation d'autorégulation intégrée à l'égard de la langue française. Bien que cette activité relève du domaine du parascolaire, elle est directement liée à cette question de recherche.

Le contexte des entrevues

Les entretiens ont eu lieu dans les écoles respectives des répondants. Certains des répondants ont dû quitter leur cours de français afin de me rencontrer. D'autres ont choisi de le faire à l'heure du midi ou très tôt le matin avant même le début des classes. La décision leur appartenait. Toutes les écoles m'ont fourni un local approprié dans lequel les entrevues avaient lieu. Les enseignants m'ont présenté à chacun de leurs élèves. Ces derniers ont pris quelques minutes pour se présenter et faire ainsi connaissance avec la chercheuse. C'est en anglais que la communication s'est déroulée.

Les enregistrements sont de bonnes qualités sauf un qui a dû être éliminé. Les répondants ont parlé assez fort bien que l'une des répondantes ait dû, à quelques reprises, répéter

plus fort. Il a fallu aussi demander parfois aux répondants de reformuler leur propos, afin d'en clarifier le sens. D'autres fois, c'est la chercheuse qui, en reformulant leurs paroles, s'est assurée d'une bonne communication.

Observations personnelles

En fait, le fait que l'anglais soit une langue seconde pour la chercheuse et qu'elle fut apprise tardivement, placent celle-ci dans une position semblable à certains égards à ce que vivent les élèves anglophones qui apprennent le français. L'expérience d'être dans une situation de confusion, à cause de la difficulté à saisir les propos des autres, peut devenir une richesse par la possibilité qu'elle offre d'approfondir les sources et les effets de cette confusion. Expérimenter d'une certaine façon ce que les élèves et, en l'occurrence, les répondants de cette recherche vivent, rend l'analyse plus ancrée dans la réalité de l'apprentissage d'une langue seconde. La chercheuse a dû apprendre l'anglais avec toutes les embûches et les succès qu'apprendre une langue comporte. Elle connaît les difficultés de l'intérieur, ce qui peut représenter un avantage lors d'une telle recherche qui porte sur la langue, car cela aiguise le sens à percevoir et à comprendre la réalité des répondants. Un autre avantage est que la chercheuse est non seulement intéressée à la motivation à prendre des cours de français, mais elle enseigne le français, langue seconde, à des élèves du même âge que les répondants. Elle fait régulièrement face, dans sa pratique, aux questions qui relèvent de la motivation. De plus, elle connaît très bien le programme d'étude autant du cours régulier de langue seconde que du cours du programme du Baccalauréat International. Cette connaissance de l'intérieur de ce que c'est que d'apprendre une langue seconde, la familiarité avec cette clientèle et son

expérience avec les programmes d'étude lui ont permis de saisir rapidement les enjeux soulevés par certaines questions et d'orienter les répondants vers des thèmes importants pour cette recherche.

Après avoir écouté les cassettes à plusieurs reprises, l'essentiel des propos a été regroupé sous des catégories qui permettent une fois réorganisées, de décrire le répondant comme une unité. De ce portrait d'élève, se dégagent les indicateurs de motivation tels que décrits par Viau et aussi les sources de motivation telles que définies par Deci et Ryan. Plusieurs fois, des retours sur les cassettes se sont avérés nécessaires afin de vérifier ou d'ajouter des points considérés moins importants au début mais qui, au fil de l'analyse, le sont devenus.

Canevas d'entretien

Les questions d'entrevue ont été articulées autour de quatre grands thèmes : 1) la représentation générale de l'école, 2) la réussite scolaire et la persévérance, 3) la motivation intrinsèque et extrinsèque et 4) la perspective d'avenir. (Voir l'Appendice A) Chacun de ces thèmes a cherché à dégager chez le répondant des informations qui ont permis de saisir sa dynamique motivationnelle. Parce qu'il s'agit d'un phénomène complexe, il a fallu autant chercher des informations qui faisaient appel aux indicateurs de motivation qu'aux sources même de la motivation. De plus, toutes sortes d'informations sur le milieu familial se sont greffées aux grands thèmes du canevas. Ces informations ont permis de connaître, de façon générale mais suffisante, les connaissances

antérieures de chacun des répondants, lesquelles jouent un rôle significatif sur la performance et donc sur la motivation.

Les thèmes de la représentation de l'école, de la réussite scolaire et de la persévérance ainsi que des perspectives d'avenir sont reliés aux indicateurs de motivation. Une représentation positive de l'école, une grande valeur donnée à l'effort et au travail vont influencer l'apprentissage. De plus, un élève qui se représente l'avenir d'une façon assez précise et dans lequel il entrevoit les différentes étapes pour arriver à ses buts accordera plus de valeurs aux activités qu'il fait.

> En contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité. En effet, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas des récompenses immédiates. En revanche, un élève qui a une perspective future limitée et dont les buts sont confus ou peu structurés n'a pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si celle-ci ne lui apporte pas de satisfaction immédiate (Viau, 1994, p. 48).

Enfin, les questions relevant du thème de la motivation intrinsèque et extrinsèque cherchent à connaître les sources de la motivation. Dans plusieurs cas, les répondants ont su identifier et énoncer l'origine de leur motivation à apprendre le français. Dans d'autres cas, ce sont les indicateurs de motivation qui ont servi à inférer sur la nature de la motivation.

D'autres sources de cueillette d'information

En plus des entretiens semi-directifs, la chercheuse a tenu un journal de bord dans lequel ont été notées quelques impressions et informations recueillies lors des entretiens avec les

élèves et les enseignants. Les informations sur les répondants qui ont été fournies par l'enseignant de français étaient toutes d'ordre général. Après chaque rencontre, la chercheuse a noté dans ce journal ses observations sur chacun des répondants. Ces notes ont permis de recréer le contexte général dans lequel se sont déroulées les entretiens. Par exemple, certaines des entrevues ont eu lieu au moment où des conseils scolaires de la région de Calgary, se préparaient à la possibilité de vivre une grève de leur corps enseignant. Cette atmosphère particulière a dû être considérée par la chercheuse dans la mesure où elle pouvait affecter les répondants. Mais en même temps, ce contexte politique particulier a rendu les questions relatives, par exemple, à la capacité de l'élève à travailler à la maison de façon autonome, très à propos. Ce journal a servi aussi à noter toutes sortes d'informations non-verbales telles que l'attitude générale, la posture, le contact visuel ou son absence, bref le non-dit qui en dit long. Il ne s'agissait pas ici de généraliser à partir de tel ou tel geste, mais d'essayer, par les entrevues et aussi à l'aide du langage non verbal, de saisir le maximum de la réalité de l'élève qui est fort complexe.

Crédibilité et fiabilité des entrevues

La première question qu'il est important d'adresser relève des difficultés particulières liées à l'utilisation de l'entrevue comme mode principal de collecte de données. En effet, durant une entrevue, le répondant peut vouloir donner une image positive de lui-même, de son milieu ou de son école. C'est ce qu'on appelle le biais de désirabilité sociale. Dans le but de réduire ce biais, les élèves choisis étaient inscrits dans des cours de français dont les programmes, les ressources et le type de clientèle sont familiers pour la chercheuse.

Les questions d'entrevue montraient aux élèves que la chercheuse connaissait leur milieu. Une autre façon a été de faire des croisements de données. Les observations des enseignants sur leurs élèves, notées dans un journal, ont permis de confirmer des observations provenant des entrevues. Enfin, il est possible en recherche qualitative de valider les informations par la triangulation.

Il existe plusieurs types de triangulation. Le chercheur peut retourner vérifier si l'interprétation correspond au vécu des participants. C'est la triangulation indéfinie. Il y a la triangulation fait par un autre chercheur, soit celle dont la vérification des résultats se fait par d'autres collègues. Mais les types de triangulation retenus pour cette recherche sont la triangulation des données, des méthodes et celle dont la théorie corrobore. D'abord, la cueillette des propos provenait d'élèves de deux programmes différents et les enseignants ont choisi, dans la mesure du possible, des élèves provenant de milieux différents. De cette façon, il fut possible à la chercheuse de questionner des répondants masculins et féminins, à temps plein ou à temps partiel dans le programme du B.I. Voilà pour la triangulation des données. En ce qui concerne la triangulation des méthodes, certes, la principale source d'information a été l'entrevue mais, il y a eu aussi de la cueillette d'information suite aux rencontres entre les enseignants et la chercheuse, et suite à chacune des entrevues avec les élèves. Ces notes ont permis de confirmer certaines informations émergeant des entrevues. Enfin, la triangulation théorique permet de vérifier si les interprétations trouvées correspondent au cadre théorique élaboré auparavant.

Chapitre 4 : Analyse des résultats

Portrait des répondants

Les entrevues semi-dirigées ont permis de dégager un portrait descriptif, sous la forme d'une narration, accompagné d'une analyse de chacun des portraits. Certaines citations ont été intégrées au texte, en anglais, dans la narration même, lorsqu'elles étaient particulièrement reliées à une question de la recherche. La lettre et le numéro qui correspondent à la face de la cassette et à son déroulement sont indiqués entre parenthèses, de sorte que la chercheuse a pu, à tout moment de la recherche, retourner à la première source d'information. La chercheuse a aussi décidé de ne pas traduire les propos des répondants en français, car il lui semblait qu'une telle traduction aurait compromis l'authenticité du discours des répondants. En effet, de quel niveau de langue et de quelle culture langagière correspondent au parler familier des répondants? Faut-il employer le parler québécois? Le parler français parisien? Ou, le franco-albertain?

Toutefois, la chercheuse a voulu conserver le caractère narratif du portrait des répondants afin de rendre la lecture plus fluide. D'insérer l'analyse dans le texte même du portrait l'aurait alourdi. En revanche, d'écrire l'analyse à la suite de la narration, risquait de forcer le lecteur à faire des retours constants entre l'analyse et le portrait. Ceci dit, la chercheuse a décidé d'écrire, dans la partie gauche de la page, le portrait de chaque répondant. En marge, à la droite de la narration, les différents **indicateurs de motivation** et/ou les différentes **sources de motivation** qui ressortent, en filigrane, du portrait même de l'élève, sont indiqués. Ainsi, le lecteur peut, à son gré, lire le portrait sans avoir à

recourir aux différents concepts reliés à la dynamique motivationnelle. Mais s'il le désire, les concepts clés qui se dégagent de la narration peuvent être lus simultanément ou, après, dans la marge. D'autres informations jugées pertinentes à la compréhension globale du répondant sont aussi insérées dans la boîte, en marge du texte principal.

Les figures, présentées après chaque description, s'inspirent à la fois de l'axe de motivation de Deci et Ryan (voir le dessin en page 21) et des quatre cadrans d'indicateurs de motivation de Viau (représentés dans la figure 1, à la page 26, à droite). L'axe de Deci et Ryan est ici transformé en cercles concentriques dont le centre représente la motivation la plus intrinsèque. Plus l'on s'éloigne du centre, plus la motivation devient extrinsèque. Intégrés à cette figure se trouvent les quatre cadrans d'indicateurs de motivation de Viau. En effet, la possibilité de faire un choix, la performance, la persévérance et l'engagement cognitif gravitent autour de l'individu et affectent sa motivation.

Lorsque d'un portrait se dégageaient des traits reliés à un type de motivation, le cercle a été noirci, mettant en valeur cette motivation. Il va sans dire que d'une personne émanent différents types de motivation mais ce qui compte c'est l'effet d'ensemble. De la même manière, le discours d'un répondant met en valeur plusieurs indicateurs de motivation, à des degrés divers. La chercheuse a retenu quatre degrés : faible, moyen, fort et très fort. Ainsi, lorsqu'un répondant démontrait généralement des comportements faibles sur le plan de l'engagement cognitif, la mention faible est notée sur la figure. Ces figures qui

intègrent à la fois les types de motivation et les indicateurs de la motivation permettent de façon synthétique, de relier les deux phénomènes sans toutefois qu'il y ait nécessairement les mêmes liens d'un répondant à l'autre. Autrement dit, certains répondants peuvent démontrer des comportements forts et très forts dans les quatre indicateurs de motivation sans toutefois faire preuve de motivation intrinsèque pour apprendre le français. D'autres peuvent faire preuve de comportements intrinsèques mais sans toutefois démontrer de grandes forces dans les divers indicateurs de motivation. Cette recherche montre bien qu'il s'agit d'un phénomène dynamique et multidimensionnel. La variété des figures en fait foi.

Un sommaire fait le point de chacun des répondants en se basant à la fois sur la narration et sur la figure qui s'y dégage.

Le portrait d'Helen

« Unfortunately, there is no French community in Calgary [...]. Students need an activity where they can put their knowledge in. They should say: "Wow!" »

Helen est une élève de 12 ième année dans le programme de B.I. à temps partiel. Elle fait partie d'une famille exogame, la mère étant francophone du Québec et son père anglophone d'Alberta. Elle a déjà fréquenté l'école francophone au niveau élémentaire lorsqu'elle vivait en Ontario. Elle se sent plus à l'aise en anglais qu'en français depuis qu'elle habite l'Alberta, car elle y parle davantage l'anglais. Sa mère a de la parenté vivant en Gaspésie et à Ottawa. Sa grand-mère maternelle ne parle que le français. Helen utilise donc le français pour communiquer avec certains membres de sa famille qui sont unilingues français ou plus à l'aise dans cette langue. Mais à la maison, c'est surtout en anglais qu'elle communique. Quand elle est arrivée à Calgary, ses parents l'ont inscrite dans un programme d'immersion française en 7 ième année. Helen a très tôt réalisé que c'était facile pour elle étant donné qu'elle était auparavant dans un programme francophone. Toutefois, après la 9 ième année, ses parents ont voulu qu'elle s'inscrive dans un programme anglais afin d'améliorer son anglais (au niveau du vocabulaire par exemple) dans toutes les matières. C'est la raison pour laquelle Helen est inscrite dans un cours de français langue seconde dans un programme anglais.

Helen a choisi de prendre le cours de français.

Il s'agit d'une communication authentique avec des membres de sa famille. Helen montre ici de la motivation autorégulée intégrée, c'est à dire qu'elle communique en français afin de satisfaire ses valeurs familiales et ses besoins.

Les parents d'Helen croient que le programme d'immersion française ne répond pas au besoin d'Helen concernant l'amélioration de son anglais.

Elle trouve qu'en général les enseignants sont assez disponibles, mais que parfois il lui est arrivé de ne pouvoir rencontrer un enseignant pour de l'aide. Ce qu'elle fait dans ces cas-là, c'est qu'elle demande de l'aide à ses amis ou occasionnellement à un autre enseignant qui sera disponible. Elle raconte qu'elle a déjà eu un enseignant qui n'était jamais disponible. « You know it when the teacher will always stay in his office which is locked and will get out just at the bell. It is quite difficult to ask questions. You can get the impression that they do not want to help. » (A #119)

Perception positive des enseignants en général.

Helen utilise des stratégies d'autorégulation de gestion. Elle sait comment aller chercher l'aide dont elle a besoin.

Frustration due à une perception négative de certains enseignants.

Helen fait de 2 à 3 heures de devoirs par jour. Elle dit que c'est raisonnable sauf que parfois elle est débordée s'il y a des projets qui sont à remettre en même temps. Il faut être capable d'établir ses priorités nous dit-elle. Helen est impliquée à l'école dans le club de l'Album des finissants. Elle s'occupe de la photographie et de la mise en page. Elle est aussi dans le club de parade de mode. Elle veut aussi s'impliquer ultérieurement dans l'équipe de badminton. Elle se perçoit comme une personne assez organisée : « I am a pretty organized person ». (A #230)

Faire ses devoirs est une valeur importante pour Helen.

Dénote des difficultés parfois à remettre les travaux à temps, malgré le fait qu'elle gère son temps. La quantité de travail est à ce niveau abondante, mais Helen est aussi très impliquée au sein de son école et dans sa communauté.

Stratégie d'autorégulation de gestion.

Après l'obtention de son diplôme, Helen prévoit aller à l'université en Ontario probablement à Ottawa. Elle voudrait devenir une

La connaissance du français est essentielle pour Helen.

enseignante bilingue afin de pouvoir enseigner dans les programmes d'immersion. Quand je lui ai demandé si elle connaissait la Faculté Saint-Jean à Edmonton, j'ai été surprise de sa réponse. « No I don't know about that! » (A #290)

L'absence de contact avec la communauté franco-albertaine et l'ignorance même de cette communauté est surprenante pour une élève qui veut justement se diriger dans ce domaine. L'appartenance à une famille exogame relativement nouvellement arrivée à Calgary joue certainement un rôle.

Elle écoute la télé environ 4 à 5 heures par semaine. Auparavant, elle utilisait l'ordinateur pour faire du clavardage et ses travaux, mais depuis qu'elle est dans le programme du B.I., elle n'a plus le temps. C'est donc seulement pour ses recherches scolaires qu'elle se met à l'ordinateur. Elle adore la lecture. « I love to read. I will read as much as I can. » (A #336). Ses lectures sont en grande partie en anglais, mais elle lit aussi des romans français en plus de ceux qui sont prescrits dans le cours de français.

Helen utilise des stratégies d'autorégulation de gestion. De plus, elle choisit de faire ses devoirs au lieu de bavarder sur le réseau internet ou d'écouter la télé ce qui démontre une motivation de régulation intégrée. Elle agit en fonction de ses valeurs et ses besoins personnels d'apprendre.

Helen est une lectrice assidue. Lire en français des romans de son choix est certainement une motivation intrinsèque.

Elle apprend le français surtout en écrivant. Les exercices grammaticaux, la composition de paragraphes, d'histoires variées sont des façons efficaces pour Helen d'apprendre. Helen est très forte à l'oral, autant au niveau de l'expression que de la compréhension. Toutefois, sa force à l'oral et le fait qu'elle soit d'une famille exogame font que ses pairs la perçoivent comme une élève forte dans tous les aspects langagiers. Ils ont des attentes très élevées et ce dans toutes les catégories de la langue. Pour Helen, cela est très gênant de commettre des fautes à l'écrit et elle se

C'est le français écrit qui est lacunaire chez Helen dans le contexte d'une classe de français langue seconde. Elle sait ce qu'elle doit améliorer, ce qui ressort du domaine de la métacognition.

Perception des pairs est qu'Helen est forte dans tous les domaines langagiers. Cette perception crée de la pression, un non droit à l'erreur qui, pour Helen, est inconfortable. C'est l'estime de soi qui en prend un coup. Toutefois, Helen sait qu'il s'agit d'une fausse conception et que sa difficulté à l'écrit est attribuable à des facteurs extérieurs à elle-même. L'inconfort est ainsi passager.

trompe relativement souvent, car c'est son point faible. Voilà son plus grand défi. La grammaire est difficile pour Helen. Elle trouve que parfois en faisant les exercices, il y a beaucoup de répétitions et un manque de variété dans les types de questions posées. Ce qu'elle aimerait lorsqu'elle fait ses devoirs de français c'est d'avoir la possibilité de vérifier tout de suite ses réponses un peu comme c'est le cas en mathématiques et en sciences où les réponses sont données à la fin du manuel. Lorsque je lui parle des sites internet en français qui, justement, traitent de questions de grammaire, elle n'est pas au courant. Elle n'a donc jamais utilisé les différents répertoires français afin de faire des recherches ou afin de compléter des exercices de renforcement. Helen ne semble pas connaître l'existence d'une communauté francophone à Calgary. « Unfortunately, there is no French community in Calgary. » (A# 598) Elle ne sait pas non plus qu'il existe une librairie française. De plus, Helen confond l'école francophone avec l'école d'immersion. On est en droit d'imaginer que les parents confondent aussi ce concept.

Ce qui fut très motivant pour Helen, c'est lorsqu'elle a participé à un programme d'échange organisé par le gouvernement fédéral. Il s'agit d'un programme où un élève de l'Alberta va travailler durant 6 semaines dans un milieu majoritairement francophone en même

Helen aurait besoin d'activités en français dans lesquelles elle pourrait appliquer des stratégies d'autoévaluation. Ce désir correspond à un apprenant qui fait preuve de stratégies métacognitives.

Méconnaissance de la communauté francophone ou de sites francophones branchées.

Perception de Calgary comme étant sans lien avec le milieu francophone.

Helen a de la difficulté à distinguer l'école francophone de celle d'immersion en ce qui a trait à Calgary. Quand elle parle de son éducation primaire, elle dit clairement qu'il s'agit d'une école francophone c'est à dire pour elle, une école dont au moins l'un des parents parle français.

tant qu'un élève francophone du Québec vient travailler en Alberta. Helen a participé à ce programme l'été dernier et cette expérience lui a donné beaucoup de confiance en elle-même. Le fait d'être immergée dans un milieu francophone majoritaire et de pouvoir communiquer sans problème, fut une bénédiction pour Helen. Cela lui a aussi permis de mieux comprendre ses racines du côté maternel. C'est donc autant sur le plan personnel et culturel que l'expérience fut un succès.

Les renforcements qui semblent les plus motivants sont ceux qui permettent à l'élève de mettre en pratique ce qu'il a appris, tels que participer à un échange, comme celui qu'Helen a fait. Les notes sont motivantes mais ce n'est pas suffisant. Il faut que l'élève se sente engagé: « Students need an activity where they can put their knowledge in. They should say "Wow" » (B # 655) Concernant les commentaires sur les travaux, Helen trouve que les enseignants n'en écrivent pas suffisamment. De plus, elle croit qu'ils devraient aussi être plus spécifiques ou constructifs de sorte que l'élève puisse savoir comment s'améliorer. Lorsqu'elle reçoit des commentaires constructifs, elle sent qu'elle peut faire des progrès et le renforcement positif l'encourage à persévérer.

La participation au programme d'échange est très motivante pour Helen.

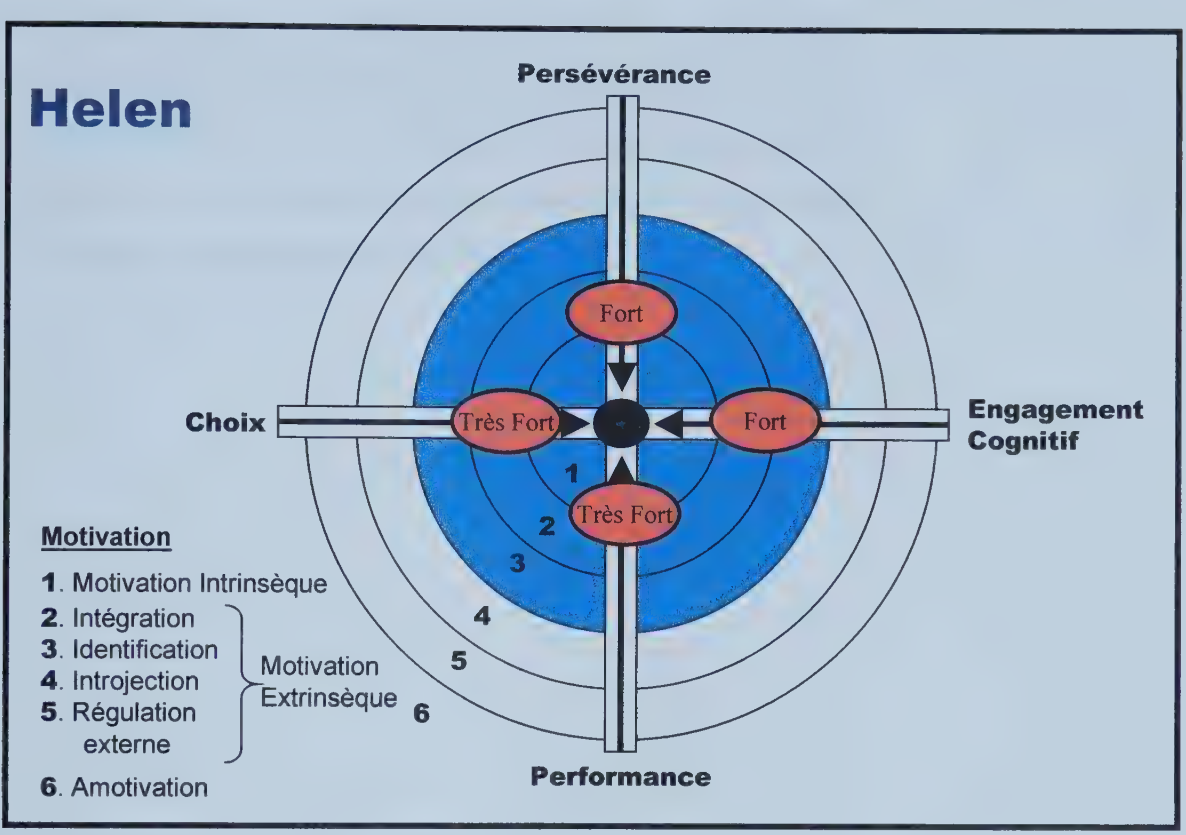
Le succès du programme d'échange est très stimulant pour Helen. Cela lui donne beaucoup de confiance dans ses capacités à communiquer de façon authentique.

Performance positive en milieu majoritaire augmente la motivation intrinsèque à continuer à s'exprimer en français. Par la langue, Helen prend contact avec son milieu familiale du côté maternel.

L'engagement dans un milieu authentique est la motivation la plus forte pour Helen. Elle ne sait pas qu'il existe, bien que minoritaire, un milieu francophone en Alberta.

Avoir de bonnes notes est associé à de la régulation identifiée. Elle trouve cela stimulant, mais incomplet comme motivation.

Helen sait que la rétroaction l'aiderait dans son apprentissage. Elle montre des comportements liés à des stratégies de métacognition, soit de vouloir l'aide de l'enseignant dans le but d'identifier les erreurs qu'elle pourrait corriger.



Sommaire :

Ce dessin inspiré de l'axe de motivation de Deci et Ryan, montre ici que plus on est loin du centre, plus la motivation devient extrinsèque. Les cercles concentriques représentent des comportements de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque d'intégration et d'identification. Intégrés à ce dessin, se trouvent les quatre cadrans d'indicateurs de motivation de Viau : le choix, la performance, la persévérance et l'engagement cognitif. Dans tous les cas, ces indicateurs sont très forts et forts.

En somme, Helen est une élève très motivée intrinsèquement surtout lorsqu'elle est en situation majoritairement francophone, soit au Québec ou lorsqu'elle parle avec sa famille francophone. À l'école, elle est souvent motivée de façon intégrée et à d'autres



moments de façon identifiée et introjectée. Comme on peut le voir sur le dessin, les quatre indicateurs de motivation sont forts et très forts, ce qui est congruent avec son désir de communiquer en français et de poursuivre ses études pour devenir enseignante en immersion ou de français. Helen ne connaît pas le milieu franco-albertain ni les ressources qu'il propose.

Le portrait de Bob

« One of the things that I don't like is the entire idea of homework. I want to get all my homework done. We should be able to keep work in one area and leisure in another. Your house is leisure and school is work. Combining the two can be very difficult. »

Bob est un élève de 11 ième année dans le programme régulier. Il est originaire de Montréal. Il vit avec sa mère et ses trois frères. Bob fait partie d'une famille anglophone dont tous les membres sont confortables à parler français. Il a commencé ses études primaires dans une école anglophone et il y a suivi des cours de français langue seconde dès la première année. Il est arrivé à Calgary en 7 ième année et il a continué de prendre des cours de français dans le programme de français langue seconde. Bob se rend régulièrement à Montréal afin de rendre visite à son père qui y habite toujours. Il se sent très à l'aise dans les deux langues officielles et a régulièrement l'occasion, lors de ses séjours à Montréal, de parler français de façon authentique. En outre, on sent chez Bob la fierté d'être un anglophone capable de bien s'exprimer en français. Bob a suivi aussi des cours d'hébreu durant ses études primaires et aussi au début du secondaire. Toutefois, cette langue n'est pas du tout aussi bien maîtrisée que le français.

Il est en général satisfait de l'école et apprécie particulièrement les enseignants qui sont enthousiastes et amicaux. Pour Bob, l'humour est une qualité importante chez les enseignants, car cela

> Le français est une option pour Bob.
>
> Bob est motivé à apprendre le français car il peut l'utiliser de façon authentique. C'est une motivation de régulation identifiée.
>
> Le sentiment de fierté d'être un Anglo-Québécois bilingue le pousse à continuer son apprentissage. Il s'agit d'une motivation de régulation introjectée.
>
> Les langues sont une valeur importante pour Bob.
>
> Perception positive de l'école.

rend la leçon plus intéressante et facile à se rappeler. « If they can make something funny, you can remember it. People generally remember a really good joke that they heard as opposed to an extremely boring class that a teacher gave » (A #113). Les règles de l'école lui apparaissent raisonnables. S'il avait le pouvoir de faire des changements dans les règlements, il ferait de l'innovation dans la façon de contrôler les absences et les retards des élèves. La façon actuelle de procéder amène parfois des erreurs qui, à l'occasion, créent des conflits entre parents et enfants. Ce qu'il n'aime pas de l'école, ce sont les devoirs. « One of the things that I don't like is the entire idea of homework. I want to get all my homework done. We should be able to keep work in one area and leisure in another. Your house is leisure and school is work. Combining the two can be very difficult » (A #30).

Bob attend à la dernière minute pour faire ses devoirs ou ses projets. Il dit qu'il travaille bien sous pression. « When I have one night to do an assignment, I usually can do it rather quickly at that night. I may be there until eleven o'clock but I only work until twelve when others work two days. And I can manage to get 80% or 90% of the work done » (A #140). Il travaille en moyenne deux heures par soir, cela incluant les devoirs et l'étude.

Avoir une atmosphère de classe détendue et amusante où la responsabilité de cette ambiance revient à l'enseignant est important pour Bob. Cet élève ne montre pas ici d'engagement cognitif. La stratégie de mémorisation (l'humour) relève de l'enseignant et non de lui.

Perception de l'école est positive.

Le travail et l'effort ne sont pas des valeurs importantes.

Les stratégie d'autorégulation ne sont pas très présentes.

Même s'il n'aime pas ça, Bob travaille à l'extérieur de la classe.

La matière préférée de Bob est le français. Il a beaucoup d'amis dans ses classes et apprécie aussi ses professeurs. Il aime aussi les cours d'études sociales et de mathématiques. Il dit qu'il n'est pas doué pour les sciences. De plus, sachant déjà qu'il n'ira pas dans un domaine scientifique, Bob considère qu'il apprend beaucoup de choses qui ne lui serviront à rien dans les cours de sciences et de mathématiques. Il persiste toutefois à étudier malgré tout dans ses matières, mais il devient frustré lorsque les concepts sont vraiment complexes et difficiles. Il est satisfait de ses notes, sa moyenne est autour de 78%, mais il voudrait s'améliorer. Il a les notes les plus hautes dans les matières qu'ils préfèrent et cela va de soi pour lui. De plus, s'il perçoit une bonne relation entre lui et l'enseignant, il apprend davantage.

Il a choisi le français. Il note aussi que les amis qui s'y trouvent ainsi que le professeur sont plaisants. Ce sont des facteurs externes à Bob qui le motivent à suivre ce cours. Il s'agit alors de régulation introjectée dans laquelle les autres (les pairs et l'enseignant), par leur bonne compagnie, permettent à Bob de se sentir bien dans sa peau.

Il est persistant même dans les matières auxquelles il ne voit pas d'utilité.

Performe bien dans l'ensemble.

Performe mieux lorsqu'il aime la matière. Le lien entre les goûts personnels et la motivation est présent ici. De plus, le fait de bien performer renforce de plus bel la motivation à réussir. Pour Bob, l'état de la relation avec l'enseignant est aussi un facteur qui contribue à sa motivation.

Bob adore regarder la télévision et le cinéma est un de ses loisirs préférés. Il est devant le petit écran environ 20 heures par semaines. Il trouve les « sitcoms » très créatifs. Il a, par ailleurs, déjà été très envoûté par l'ordinateur jusqu'à tout récemment. Il a dû choisir, en fait, entre l'ordinateur, la télévision et le cinéma et il a décidé de réduire son temps devant l'ordinateur. Il a pris cette décision par lui-même, bien que la plupart de ses amis passent beaucoup plus de temps que lui devant l'ordinateur. Bob pratique différents sports. Il joue au basket au sein de l'équipe de son école

Bob occupe beaucoup de son temps à la maison à des activités non reliées à l'école. Toutefois, il a dû réorganiser ses priorités en laissant de côté l'ordinateur afin de se garder de la place pour les devoirs.

Bob est fier d'avoir décidé par lui-même de l'organisation de son temps. Cela dénote une certaine capacité à s'autoréguler.

Son engagement à l'école se fait à travers l'équipe de sport.

et est ceinture bleue en tae kwon-do. Il le pratique environ 6 heures par semaine.

Bien que Bob soit très à l'aise en français, il dit ne pas s'ennuyer dans la classe. Il y a toujours quelque chose à apprendre. Il est fort en expression et en compréhension orales. Il se dit aussi assez confortable à l'écrit. Mais, il lit peu en général, soit environ cinq livres par année, et il ne lit pas en français. Il écoute parfois des vidéos en français quand il est à Montréal et aussi quelques émissions sportives à Radio-Canada. Il dit qu'il aimerait visionner des films en français s'il en avait la chance mais il ne connaît que les salles où l'on présente des films en anglais. Il ne mentionne aucunement les cinémas de répertoire (il y en a trois à Calgary) où l'on peut parfois voir des films en version originale française et l'Alliance française qui projette des films en français une fois par mois.

Bob voit divers avantages à connaître le français et ce même dans le cas de sa langue maternelle. Il mentionne notamment ses lectures de Shakespeare où la connaissance du français lui a permis de mieux cerner le sens de certains mots. Dans la recherche d'un emploi, Bob y voit des avantages. « On a resumé, if you say that you are fluent in a second language, it gives you a slight

Bob est satisfait de son placement dans une classe de français langue seconde bien que son niveau d'expression et de compréhension soit plus fort que l'élève typique du programme de F.S.L

La lecture n'est pas une activité prisée.

En français, à l'extérieur de la classe, il s'engage parfois dans des activités d'écoute de programmes sportifs ou de vidéo. Toutefois, bien qu'il aime beaucoup le cinéma, il ne sait pas qu'il existe des lieux de projection en français, à Calgary.

Fait preuve ici de régulation identifiée. Le français lui sera utile dans la recherche d'un emploi et aussi en améliorant ses connaissances de la langue anglaise.

advantage. It puts you a couple of slots ahead of the next person » (A #461). Enfin, Bob prévoit étudier à l'université Mc Gill en relations internationales et il sait que le français pourra lui être utile dans ce domaine et parce qu'il vivra à Montréal. Toutefois, il croit que même en étudiant à Calgary, le fait de connaître le français est un atout qui peut être plus directement utile dans certaines facultés, mais aussi, en tant que connaissance générale. « If you have English on your side, you are basically safe. But a second language can definitively benefit you. You travel more, you can understand more; it opens up more doors. If you have English, you have one door to go through. But you have more options if you know French and if you know Spanish or any other languages ...» (B # 537).

Bob est motivé aussi de façon plus intégrée par le fait qu'il imagine le français comme étant un avantage et aussi une langue qu'il pourra utiliser dans sa carrière en relations internationales.

De plus, même en restant à Calgary, Bob voit des avantages à parler le français.

Les langues en général ont une valeur importante pour lui.

Bob a vécu à Montréal durant la dernière période référendaire et il raconte comment l'école anglophone où il allait devait être protégée par des policiers contre d'éventuelles représailles. Malgré ces tensions entre les deux cultures et en particulier durant cette période de grandes insécurités politiques, Bob s'est toujours senti en sécurité et n'a jamais hésité à parler français ou anglais. « I felt comfortable all the time. I never felt unsafe » (B # 552).

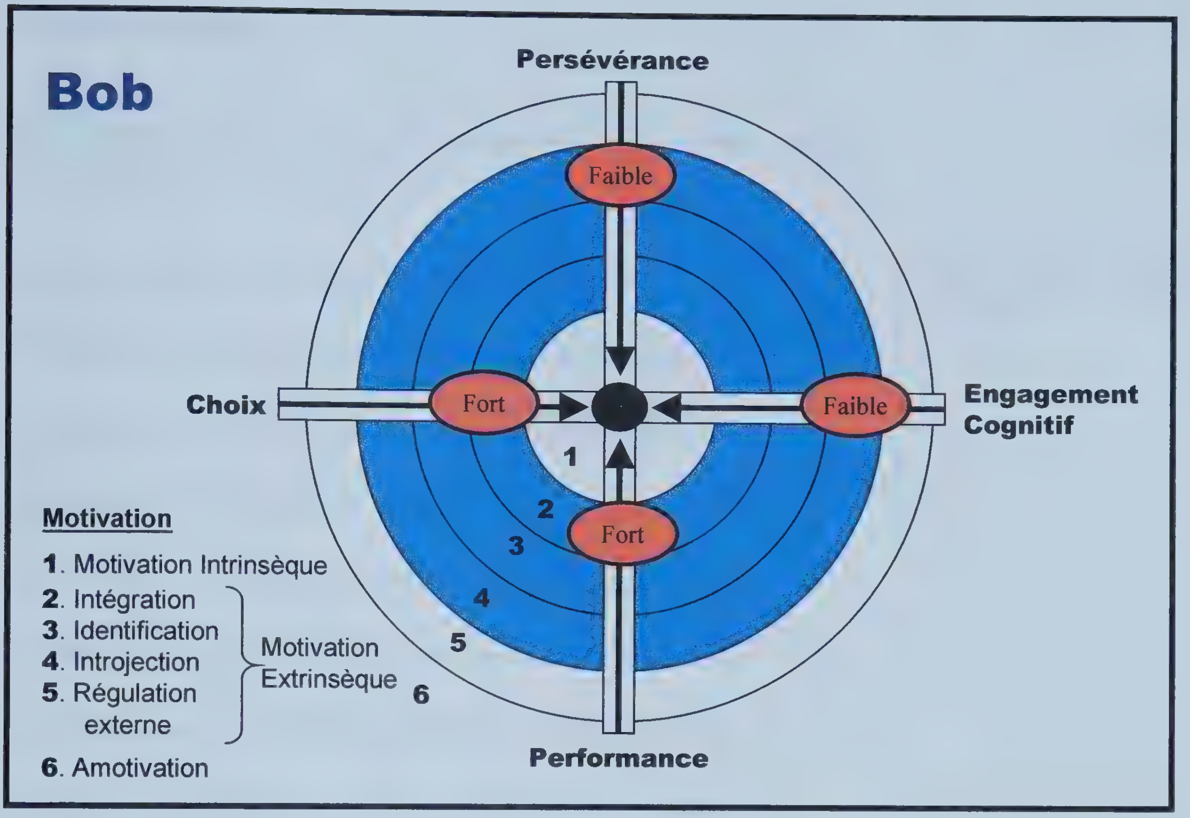
Le fait de parler français publiquement pour un anglophone de Montréal et surtout en période référendaire n'est pas évident pour tous. Bob est très fier d'oser montrer qu'il est capable de parler en français dans ce contexte. Le fait français et la langue française sont des valeurs importantes pour lui. Le contexte référendaire est resté propice pour lui à ce qu'il s'exprime en français et à ce qu'il se sente en sécurité. Sa motivation à le parler ne fut pas ébranlée.

La question de rendre le français obligatoire pour tous les jeunes Albertains n'aiderait pas nécessairement ceux-ci à l'apprendre. Bob croit que pour apprendre une langue ou une autre matière, il faut le vouloir. C'est l'apprenant qui est d'abord et avant tout responsable de son apprentissage. « You can't teach anything to a person who has closed her eyes [...] When you refuse to learn something, and you feel that is no longer applying to the society, then there is no point to teach it » (B # 586). Les notes sont un facteur de motivation pour Bob. Il apprécie les commentaires des enseignants dans les travaux, mais il souligne que les compliments doivent rester parcimonieux car trop d'éloges rendent celles-ci caduques. La rareté est gage de valeur.

Il donne de l'importance à la personne comme étant responsable de ses actions.

Les notes le motivent. Il s'agit ici de motivation de régulation externe.

Il est sensible aux compliments en tant que facteurs favorisant l'estime de soi. Il ne mentionne pas la possibilité d'apprendre à partir de ses erreurs.



Sommaire :

Ce qui frappe ici c'est que le cercle concentrique central n'est pas coloré étant donné que Bob ne démontre pas vraiment de comportement intrinsèque. De plus, les indicateurs de motivation vont de faible à fort.

Bob est un élève fier de parler français. Ses connaissances antérieures qui sont solides ainsi que son milieu familial lui permettent d'obtenir de très bonnes notes sans nécessairement avoir à travailler fort ni à s'engager de façon cognitive dans son apprentissage. C'est ce qui explique des indicateurs de motivation assez faibles en persévérance et en engagement cognitif tout en ayant de bonnes performances. Sa motivation d'ensemble se situe surtout au milieu de l'axe d'autorégulation.



Le portrait de Dan

« You do your homework, you usually get to understand the concept pretty well. But not with that amount... »

Dan est un élève de 12 ième année inscrit dans le programme du Baccalauréat International à temps partiel. Il semble très à l'aise durant toute l'entrevue. Il répond aux questions de façon posée et réfléchie. Sa voix basse a une belle sonorité et dégage une assurance peu commune pour un garçon de cet âge. Il hésite parfois à certaines de mes questions, mais ces hésitations relèvent davantage d'une volonté à ne pas tomber dans des réponses stéréotypées et porteuses de préjugés.

Dan veut faire des études universitaires, mais après un an d'arrêt pour faire des voyages. Il croit que le programme du B.I. pourra l'aider à entrer à l'université. Mais surtout, il pense que ce programme l'aide à développer de bonnes habitudes de travail. Sa perception de l'école est positive. « It is an important place to learn and the school where I am going is as good as the others. » Il est intéressant de noter que Dan nous parle de l'école d'abord et avant tout comme un lieu d'apprentissage et non de socialisation. On sent que l'apprentissage de matières scolaires est une valeur bien intégrée chez lui. Il a dû s'ajuster à ce nouvel environnement

Dan a choisi de suivre des cours de français.

Il a une perspective d'avenir assez étendue ce qui influence positivement sa perception de son apprentissage en général et du français en particulier.

Sa perception de l'école est positive et se rattache d'abord et avant tout à l'apprentissage et non aux amis. Apprendre des matières est une valeur importante pour lui.

Dan s'est adapté rapidement à ce nouvel environnement. Il a développé davantage son autonomie à cause de l'encadrement plus souple inhérente à une grande école.

très rapidement en 10 ième, car il a fait ses études élémentaires et de début du secondaire dans un collège privé où le nombre d'élèves y était très petit. L'encadrement des élèves par le personnel enseignant était très fort. La transition au 4 ième cycle du secondaire lui a pris quelques mois. Dan accepte la plupart des règles de l'école où il est présentement. Ayant vécu trois mois au Québec à l'occasion d'un programme d'échange, il réalise qu'il y a des façons fort différentes de gérer une école. En tant que fumeur par exemple, il se voit davantage restreint ici qu'il ne l'était au Québec. Il comprend qu'il s'agit de deux cultures différentes.

Il a une perception positive de l'école, mais aussi critique. Il sait qu'il y a d'autres façons de gérer une école, mais qu'il s'agit de culture scolaire très différente.

Dan est satisfait de ses enseignants. Il trouve qu'ils connaissent bien leur matière. Il sait comment il apprend le mieux. « I learn best when I am listening and when I discuss with others. » Les projets de recherche sont aussi une bonne occasion pour lui d'apprendre. Il arrive à bien se débrouiller seul sauf pour les mathématiques où il doit, à l'occasion, rencontrer l'enseignant pour des explications supplémentaires. À propos de la quantité de travail, Dan considère que les exigences par rapport aux devoirs sont raisonnables. Le temps moyen pour les devoirs et l'étude est de 2 heures 30 à 3 heures par jour. Toutefois, il fait la remarque que pour les cours du B.I., les exigences sont beaucoup trop élevées dans certains des cours, notamment celui de

Dan perçoit les enseignants de façon positive.

Il sait comment il apprend le mieux. Il est engagé cognitivement dans son apprentissage.

Il sait quand il a besoin d'aide et va la chercher. Utilise des stratégies de gestion.

Il accorde de la valeur aux devoirs et les fait.

mathématiques. Il a d'ailleurs décidé de quitter ce cours. « When I was in math I.B. the homework that was assigned was completely, completely, unreasonable. You know they asked for 50 questions at night and you know, some persons do not have the time to do that.» (A #125). Ce qui est particulier dans la réponse de Dan, un peu plus loin, c'est qu'il remet en question la validité pédagogique d'une telle quantité de devoirs donnée par certains enseignants. « You do your homework, you usually get to understand the concept pretty well. But not with that amount…» (A # 130).

Donner trop de devoirs devient un facteur très démotivant. Dan a quitté un cours dû à la trop grande quantité de devoirs.

La quantité de devoirs doit être suffisante sans être trop grande pour permettre un apprentissage. Les devoirs doivent être assez variés et reliés à la leçon donnée. Dan veut apprendre de ses devoirs et non pas les faire pour les faire. Ne voyant pas l'utilité pédagogique, il s'est retiré du cours.

Dan préfère les mathématiques et la physique. La matière qu'il aime le moins est l'anglais. Toutefois, cela est davantage dû au style de l'enseignant plutôt qu'à la matière comme telle. « My teacher is always looking for crazy interpretation. […] She always looks for whatever is totally "wacky" ideas » (A #172). Dan a quelques difficultés à accepter les interprétations qu'il trouve inusitées de son enseignante. Quand cela se produit, Dan participe moins aux activités et parfois il s'en retire complètement. Ce désengagement lui permet de passer par-dessus les frustrations reliées au cours, mais aussi limite son apprentissage. Dans les travaux d'équipe, Dan préfère la compagnie des filles plutôt que

En anglais, c'est dans la salle de classe qu'il se butte à un style d'enseignement qu'il perçoit comme inadéquat. Il sait qu'il peut réussir ce cours, mais qu'il devra se tenir à l'écart; il devra se désengager autant qu'il peut durant les cours.

Un style d'enseignement qui ne convient pas à un élève diminue sa motivation à apprendre. Toutefois, parce que l'école est une valeur importante, Dan fonctionne durant ce type de cours.

Dan utilise des stratégies d'autorégulation en choisissant une équipe de travail avec qui il sait qu'il peut apprendre.

celle des garçons, car il trouve ces dernières généralement plus sérieuses.

L'expérience qu'il a vécue lors de l'échange de trois mois avec un élève du Québec fut marquante pour Dan. Il en parle longuement et on sent qu'il s'est engagé pleinement dans ce projet. La culture de la famille chez qui il habitait ainsi que l'environnement scolaire dans lequel il a été immergé étaient très différents de ce qu'il croyait être et auquel il était habitué chez lui. Il a appris beaucoup et non seulement au niveau de la langue, mais aussi sur le plan personnel. Il recommande cette expérience fortement à tous ceux qui apprennent le français comme langue seconde. D'ailleurs, il croit que même les sorties à Calgary dans un lieu d'expression française telles que la librairie française, un restaurant français, la visite d'une des écoles francophones de Calgary, aller voir une pièce de théâtre etc., ont été pour lui les moments forts de son apprentissage de la langue française. Les liens qu'il a créés avec la communauté francophone de Calgary (plus petits, car ses expériences n'ont été reliées qu'à quelques moments) et du Québec (solides et durables) forment des éléments importants de sa dynamique motivationnelle en donnant un sens au fait d'apprendre le français.

Ce qui l'a le plus motivé, c'est son échange de trois mois au Québec. Ce type de motivation fait appel à de la régulation intégrée parce que Dan a choisi de quitter ses amis d'ici et sa famille dans le but de vivre une expérience d'immersion française en milieu majoritaire. L'engagement de toute la personne est très fort. Durant cette expérience, bien des moments se sont avérés plaisants et enrichissants sur le plan culturel. D'autres moments ont été difficiles.

La possibilité de parler français en situation authentique donne un sens à son apprentissage. C'est de la motivation de régulation intégrée donc en harmonie avec ses valeurs et ses besoins. Tous ces moments de contacts avec la communauté francophone de Calgary l'ont motivé à continuer à apprendre le français.

Dan est actif au sein de sa communauté.

À l'extérieur de l'école, Dan est occupé activement. Il travaille à temps partiel dans un restaurant. Il joue au soccer et prend des cours de chant classique. Il n'aime pas écouter la télévision et est rarement à l'ordinateur. Dan aime s'engager dans des activités libératrices et créatives où il joue un rôle d'acteur (sport d'équipe, pratique d'un art) plutôt que comme spectateur (télévision et souvent ordinateur).

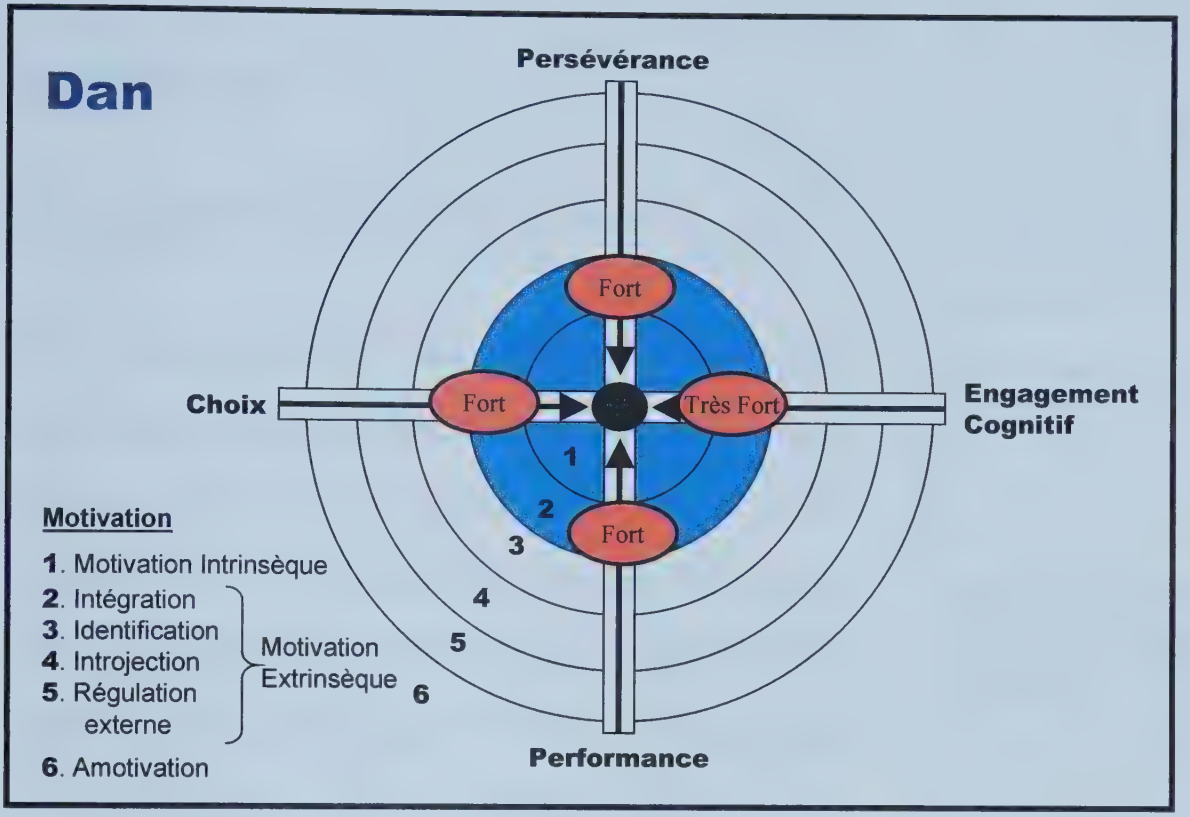
Il choisit des activités libératrices sur le plan personnel et créatives où il est actif plutôt que passif. Il fait preuve de stratégies d'autorégulation dans les activités qu'il pratique à l'extérieur de l'école. Ces expériences ont certainement une incidence sur les apprentissages scolaires. Certaines de ses stratégies sont transférables notamment celles du cours de chants.

Les systèmes d'émulation ne fonctionnent pas avec Dan. Au contraire, cela l'agace. Il a d'ailleurs vécu cette expérience dans sa classe de français le semestre précédent. L'on remettait de petites récompenses aux élèves qui réussissaient à accomplir une tâche donnée. Ce qu'il apprécie ce sont les commentaires positifs des enseignants à l'écrit comme à l'oral. Il dit qu'il peut prévoir généralement quand un professeur lui donnera des commentaires positifs. Dan sait quand il a bien fait.

Les renforcements positifs qui ne sont pas reliés à l'apprentissage de la langue ou à sa performance le démotivent.

Les commentaires positifs sont appréciés et motivants.

Dan est conscient de la qualité de sa performance.



Sommaire :

Cette figure met en relief à la fois une forte motivation intrinsèque et de régulation intégrée et des indicateurs de motivation élevés soit fort et très fort, dans les quatre cadrans.

Dan est un élève très motivé et autonome dans sa façon d'apprendre. Il n'a pas jamais partie d'un programme d'immersion française. Il est un élève typique de français langue seconde. Les quatre indicateurs de motivation indiquent une forte motivation ce qui va de pair avec les sources de motivation qui sont soit intrinsèque soit de régulation intégrée. Dan n'aime pas avoir de renforcement externe; cela même l'agace. Il connaît le milieu francophone de Calgary et apprécie toutes les activités qui lui permettent de s'engager concrètement. Sa plus grande satisfaction a été de participer à un échange de trois mois au Québec.



Le portrait de Louise

« I find sometimes that you get segregated from every one else in the school ...»

Louise est une étudiante de 12 ième année inscrite à temps plein dans le programme du Baccalauréat International. Originaire de l'Ontario, elle est arrivée ici à Calgary en 8 ième année. Louise a toujours fréquenté l'école anglaise. Au début de l'entrevue, elle était plutôt réservée, quoiqu'elle ait pris davantage confiance en elle-même après quelques minutes d'échanges. L'enregistrement est bon dans l'ensemble, bien qu'il soit difficile parfois de la comprendre soit à cause de sa voix qui est parfois faible ou parce qu'elle parle très vite en diminuant le ton au début ou à la fin des phrases. Des encouragements à poursuivre le dialogue se sont parfois avérés nécessaires durant l'entrevue.

Louise aime bien l'école. Elle a trouvé la transition de la 9 ième année à la 10 ième année difficile. « When I went into grade 10, it was a choc! » (A #27) En 9 ième année, c'était très facile pour elle tandis qu'après, il a fallu qu'elle travaille beaucoup plus. En 11ième, il y avait encore plus de travail mais maintenant, elle se sent confortable.

> Choix: le français est obligatoire pour Louise.
>
> Élève typique du programme de F.L.S. donc avec peu ou pas d'expérience en situation d'immersion.
>
> Louise répond bien aux commentaires positifs. Son anxiété diminue.
>
> Persistance : très travaillante et résiliente.

Faire ses devoirs est une valeur importante pour Louise. Les cours, les amis sont aussi des éléments qu'elle chérit. Elle aime le programme du Baccalauréat, car il permet aux élèves qui y sont inscrits de très bien se connaître. Les liens qui se sont tissés sont solides et durables. Cependant, cela n'est pas que positif. « I find sometimes that you get segregated from everyone else in the school because we don't have [...] any class with everybody else in the school » (A # 70). C'est d'ailleurs cette situation de ségrégation que Louise aimerait changer si elle en avait le pouvoir. La perception qu'ont certains élèves de l'école à l'égard des élèves de ce programme est parfois négative et Louise est sensible à ces jugements de valeurs. « The typical nerd, I guess! But you know, we are not really like that. We are just like any high school students. [...] We procrastinate a lot! » (A #207)

Le groupe d'élève du Baccalauréat forme une communauté en soi ce qui les distingue des autres. Cette ségrégation est parfois lourde à porter.

Sensibilité aux jugements de valeurs des pairs à l'égard des élèves du B.I.

Le cours qui lui demande le plus de travail est la chimie. Dans le programme du Baccalauréat International, ce cours est hautement enrichi et de surcroît, il est obligatoire pour les élèves inscrits à temps plein. Il est offert durant toute l'année (il couvre deux semestres) comme d'ailleurs le cours d'anglais et de français. Le cours de français est exigeant aussi pour Louise. Elle n'est pas toujours capable de faire ses devoirs sans aide. Les points de

Chercher de l'aide fait partie d'une stratégie de gestion. Un élève autorégulé se sert de cette stratégie afin de créer un lieu propice à son apprentissage.

grammaire comme le complément d'objet direct et indirect lui posent constamment des problèmes.

Louise est à l'aise avec les règles et les règlements de l'école. En fait, il n'y en a pas qui lui posent de problèmes. Louise ne fume pas, ne porte pas de vêtements hors normes, n'a pas de tatouage sur son corps et mange à des temps réguliers et hors de la classe. Enfin, Louise est une personne ponctuelle. Il est donc facile pour elle de suivre les règles. Quelques désagréments tout au plus la dérangent. Elle cite le cas où la date d'un examen majeur a été changée suite à la demande de certains élèves qui n'avaient pas assez étudié, mais où elle s'était bien préparée. Toutefois, la nouvelle date coincidait à d'autres examens majeurs pour les élèves de français. Ce genre de changements dans l'échéancier lui semblent injustes. « When a teacher does that, I don't really like that » (A # 192). Louise travaille à temps partiel dans une bibliothèque publique. Elle joue du violon dans deux groupes musicaux, ce qui exige des moments pour répéter et pour pratiquer. Depuis qu'elle est en 10 ième année, Louise s'est vue obliger à s'organiser afin de pouvoir accomplir toutes les tâches scolaires et non scolaires auxquelles elle tenait. Elle dit que maintenant elle sait être efficace à l'école et ne perd pas son temps durant les périodes libres ou à l'heure du dîner.

La ponctualité est une stratégie de gestion. Elle permet à Louise d'être présente à chaque début de leçon, moment crucial où l'enseignant donne le ton et les consignes à sa classe.

Louise organise son temps et planifie son travail. Parce qu'elle ne travaille pas à la dernière minute, elle risque d'être pénalisée lorsque la date d'un examen important est changée.

Louise montre une excellente gestion de son temps et est efficace. Elle accomplit beaucoup d'activités scolaires et parascolaires.

Louise ne cherche pas de bénéfices immédiats.

Pour Louise, ce n'est pas important qu'il y ait des bénéfices immédiats qui se rattachent aux différents cours qu'elle prend. Ce qui compte c'est de faire les cours nécessaires et de les réussir du mieux qu'elle peut afin d'aller à l'université dans le domaine de son choix. Louise est satisfaite de ses notes et elle sait qu'elle ne pourrait faire mieux. Elle se décrit comme une perfectionniste. Dans certaines matières c'est plus difficile, comme en chimie. Ses stratégies devant les difficultés sont de relire plusieurs fois le problème. Ensuite elle essaie de verbaliser le problème dans sa tête en utilisant ses propres mots. « I try to process the information in my head and make sense of it. Then I try to make it more concrete » (A #430). Lorsqu'elle fait le test, elle sait si elle a la bonne réponse. Autrement dit, Louise sait ce qu'elle comprend et ce qu'elle ne comprend pas. Elle va chercher de l'aide de son professeur si elle en a besoin.

Le soir à la maison, Louise n'a pas vraiment le temps d'écouter la télévision. Elle utilise son temps pour faire ses devoirs. C'est seulement la fin de semaine et le vendredi soir qu'elle regarde parfois la télévision. Elle évalue son temps devant le petit écran à moins d'une heure par semaine. Louise utilise l'ordinateur principalement pour ses travaux scolaires. C'est un outil pour elle

Régulation intégrée: Louise s'engage dans les activités parce que celles-ci correspondent à ses aspirations. Elle veut avoir le choix dans tous les domaines universitaires.

Engagement cognitif : Louise est consciente de ce qu'elle fait.

Engagement cognitif : Louise utilise des stratégies d'organisation (paraphraser) et d'élaboration (faire des liens avec des exemples concrets) afin de s'approprier la matière.

Consciente de son apprentissage.

Stratégie de gestion : elle cherche l'aide dont elle a besoin.

Engagement cognitif : Bonne gestion de temps. Motivation de régulation intégrée, c'est-à-dire dont la régulation est complètement assimilée au soi en harmonie avec ses valeurs et ses besoins.

dont l'intérêt se limite essentiellement à son côté pratique. Elle ne clavarde que rarement avec ses amis, car elle trouve que c'est une situation de distraction. Elle s'autorégularise. « I want my work to get done first and then I will maybe take the time to watch T.V. or chat on the net » (B #540). Elle a déjà été une lectrice assidue, mais regrette de ne pas avoir assez de temps pour cette activité. « I used to be a really good reader and I still love it, but it is the time. I don't have the time to read » (B #543). Au sein de son école, Louise est très impliquée. Elle fait partie de différents clubs, comme le leadership. De plus, elle est engagée dans un comité composé d'élèves, d'enseignants et d'administrateurs du réseau du conseil scolaire. Enfin elle fait partie d'équipes sportives.

Étant dans le programme du B.I. à temps plein, Louise était obligée de prendre un cours de langue seconde. Seul le cours de français lui était accessible. Elle dit qu'elle est contente d'apprendre une deuxième langue, bien que ce soit difficile pour elle, car cela pourra lui être utile plus tard. « I see the value in knowing it [French]. […] I think it is important because I live in a bilingual country and they should be an equal distribution of French and English. […] If I want to go to Quebec, I could » (B # 615). Louise croit qu'il serait important de participer à des activités qui se font en français dans la communauté. « I think a lot of value [in

L'école est une valeur importante.

Elle aimerait lire plus mais n'en a pas le temps. On dénote que Louise accorde une valeur importante à l'école et qu'elle a aussi beaucoup de travail dans son programme.

Implication à l'école. Elle s'intéresse au milieu scolaire ce qui dénote une perception positive de ce milieu et de ce qu'on peut y faire.

Motivation de régulation identifiée.
Malgré l'obligation d'apprendre le français, Louise y voit de l'importance. Elle accorde de la valeur à connaître les deux langues officielles.

Louise ressent un besoin d'être davantage dans une situation authentique de communication.

learning French] is in the capacity to communicate » (B # 648). «… I am pretty good at conjugating verbs and the grammar part is not something that I have a problem with. The writing part is not too bad but when I am asked to say something or she [the teacher] asks me a question in French, and I need to quickly comprehend and then reply, that is the part that I have problems with and that's the part that I need to work on » (B # 676). La difficulté ici pour Louise est d'avoir assez de temps pour que l'information soit comprise et ensuite émise. Louise nécessite du temps pour traduire ce qu'elle entend, ensuite réfléchir à la réponse pour ensuite la traduire de nouveau en français. « I have to translate things in English before I understand it and then […] I have to go English and French to respond and I go: "What a lot of time! » (B# 681). À chaque fois que l'enseignant parle en français et donne des consignes, Louise met beaucoup d'effort et de temps pour accomplir des tâches simples. Elle sent une certaine pression du fait que les élèves qui proviennent du programme d'immersion sont plus vite en compréhension et en expression orale. « The people will not say hurry up but they have done the task since a long time. » (B# 701) La pression en est une qui est ressentie par Louise du fait qu'elle prend plus de temps que les autres, ce qui ne veut pas dire que les élèves d'immersion soient impatients avec elle. Elle se sent à l'aise avec ses pairs et le climat de la classe

Louise voudrait s'améliorer dans l'expression et la compréhension orales, deux domaines généralement lacunaires chez les élèves de F.L.S.

Elle est consciente de ses lacunes.

La compréhension et l'expression orales nécessitent beaucoup plus de temps chez Louise que pour un élève francophone ou du programme d'immersion.

Louise sait que sa relative lenteur à comprendre et à s'exprimer en français par rapport à d'autres élèves de sa classe relève de facteurs externes à elle-même, soit le fait de ne pas avoir été dans un programme d'immersion continue ou tardive. Ce processus attributionnel diminue certainement le risque de percevoir cette différence de performance toute relative comme une faiblesse mais plutôt comme étant désagréable et passagère.

semble en être un de confiance. Quand l'enseignant pose des questions à un élève en particulier, Louise croit qu'il adapte parfois le niveau de la question au niveau du répondant. Étant donné que dans la classe de français, il y a une très grande diversité de niveaux, cela est apprécié des élèves.

Vision positive des enseignants.

Louise considère que les enseignants sont positifs dans l'ensemble. Si les notes d'un élève baissent par exemple, les enseignants vont généralement le dire à l'élève, mais d'une façon constructive, c'est à dire au moment où, c'est encore possible pour l'élève de faire quelque chose. En ce qui à trait aux commentaires écrits des enseignants sur les travaux, Louise aime bien lorsqu'ils sont détaillés. Elle sait alors exactement quelles sont ses erreurs et quels sont ses points forts. Une constante rétroaction s'avère une façon motivante pour apprendre. Louise n'aime pas le système d'émulation composé de cadeaux, de certificats ou de périodes libres. Elle croit que ce système fait du tord aux élèves qui ne reçoivent pas de récompense. « To me, the people who did not do well feel bad » (B # 815). En fait, ce qui motive le plus Louise dans son apprentissage de la langue, c'est la valeur qu'elle accorde à l'importance de connaître le français. « My motivation? I think it's the valuable part of the second language.[…] Because I see the value in it » (B # 849). Bien que Louise ne prévoie pas en ce

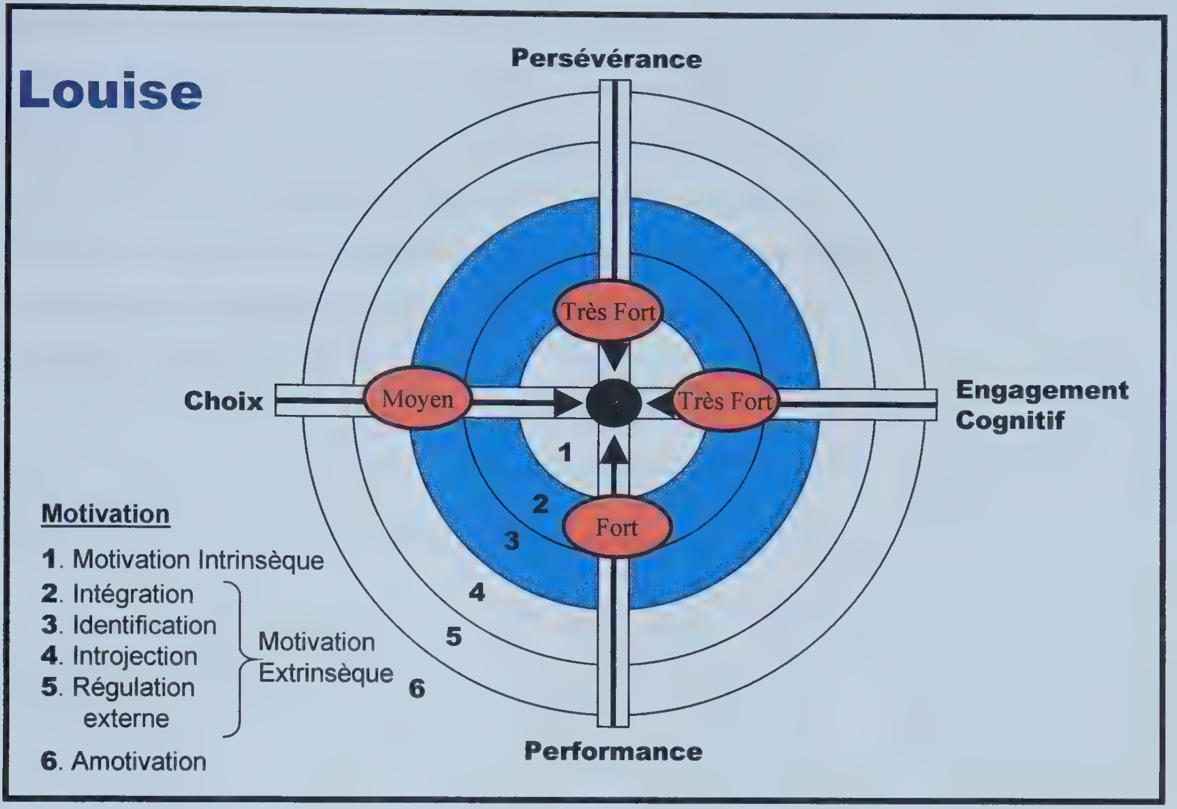
Engagement cognitif : Louise sait qu'elle peut apprendre à partir de ses erreurs et c'est ce qu'elle veut.

Motivation identifiée et même intégrée en harmonie avec ses valeurs.

Motivation de régulation identifiée.

moment aller étudier dans une université bilingue, elle sait que peut-être un jour, le français pourra lui être utile. Elle n'a pas besoin de voir une utilité immédiate pour reconnaître l'importance d'un sujet. Louise valorise hautement l'école et l'apprentissage qu'on y retrouve. Elle est ouverte à la possibilité, un jour, de prendre des cours d'espagnole même si elle n'a pas l'intention d'aller au Mexique ou dans un lieu hispanophone. « It does not hurt to learn any language! » (B #885)

Motivation de régulation intégrée pour l'apprentissage des langues en général.



Sommaire :

Ce qui ressort à première vue de cette figure c'est l'absence de motivation intrinsèque telle que définit dans cette recherche. De plus, le choix de prendre le français fut qualifié de moyen car Louise ne cherche pas à le parler hors du contexte scolaire. Les autres indicateurs de motivation sont fort et très fort.

En somme, Louise est une élève qui dénote une très grande motivation sans toutefois qu'on puisse la définir comme étant intrinsèque selon la définition de Deci et Ryan. Cependant, très souvent elle fait preuve d'une motivation de régulation intégrée ce qui est presque de la motivation intrinsèque. C'est qu'on n'y trouve pas de plaisir à parler français, ni de situation où des émotions agréables reliées au fait de parler ou d'écrire en français. Louise fait preuve d'un très fort engagement cognitif ce qui bien sûr ne s'applique pas seulement à l'apprentissage du français, mais

qui y est certainement très fort. En effet, ses résultats sont très bons et elle est très persévérante. De plus, elle nous dit qu'elle aurait choisi de prendre un cours de français même s'il n'y avait pas été obligatoire au programme du B.I. À l'indicateur de motivation « choix », c'est moyen car Louise ne cherche pas à faire des activités en français à l'extérieur de l'école ou en dehors des consignes laissées par son enseignant.

Le portrait de Diane

« I would have liked to take Spanish at some point too... I already have French and I did not want loose that too. »

Diane est une élève enthousiaste et active de 12 ième année. Elle est inscrite à temps plein dans le programme du baccalauréat international. Elle répond aux questions sans hésitations et ne s'éloigne que rarement du sujet abordé. Diane est très impliquée au sein de son école et dans son milieu. Elle est éditrice en chef de l'Album des finissants, participe aux débats en anglais et aux débats bilingues de son école. Elle fait partie d'un club religieux et s'occupe de la programmation des événements qui s'y rattachent. Aussi elle fait partie du club de modèle des Nations Unies et joue au soccer. À l'extérieur de son école, elle suit des cours de théories musicales au Conservatoire de Musique et donne des cours de piano. Plusieurs des activités qu'elle fait dénotent un sens de leadership et d'organisation.

Sa priorité à l'école est de bien réussir dans les différentes matières et aussi dans les activités parascolaires dans lesquelles elle s'est inscrite. Sa perception de l'école et des enseignants est positive. Le changement qu'elle aimerait apporter à l'école, si elle en avait le pouvoir, serait de refaire l'horaire des cours de sorte qu'il y ait plus de choix dans les options offertes. Elle sait qu'il s'agit d'une tâche complexe, mais elle essaierait quand même.

Choix: le français est obligatoire pour Diane.

Elle est engagée activement au sein de son école qui est un lieu dynamique et valorisé.

Le débat bilingue est généralement entrepris par des élèves du programme d'immersion. Diane prend des risques.

Son engagement dans les activités parascolaires et dans sa communauté font appel à des qualités de leaderships parmi lesquelles la capacité d'utiliser des stratégies d'autorégulation.

Elle accorde une grande valeur à l'école non seulement pour apprendre dans les différentes matières mais aussi pour les activités socio-éducatives qu'elle offre.

De façon générale, elle considère les enseignants abordables. Elle sait comment elle apprend le mieux : c'est en écoutant et en ayant des interactions avec l'enseignant. Parfois cette situation ne se produit pas et alors elle sait qu'elle n'apprend pas. « I had one teacher who gave handouts, and handouts and handouts. For me, I need more explanation then that. [...] I like to have the oral explanation because I am an audio-learner » (A #56). En mathématiques par exemple, quand c'est difficile et qu'elle n'arrive pas à comprendre, Diane tentera d'expliquer le concept à sa jeune sœur car… « that way, it helps me understand it » (A #159). Quand un enseignant emploie un style d'enseignement qui ne lui convient pas, Diane lui posera des questions après avoir lu les notes avec soin. Elle demandera des explications à sa sœur plus âgée qui a déjà fait le cours ou à ses pairs. De cette façon, elle arrive à verbaliser les concepts.

Quand elle réfléchit sur sa façon d'apprendre, Diane nous dit qu'elle veut savoir de façon précise ce qu'elle peut améliorer, comment le faire, ce qu'elle a bien fait ou moins bien fait. Elle se sent frustrée lorsque les enseignants écrivent des commentaires trop généraux du genre « Good work! » pour un travail de longue haleine par exemple. La plus grande motivation pour elle en

Perception favorable des enseignants.

Diane démontre un emploi de stratégies métacognitives d'autorégulation en se sens qu'elle a conscience de la façon dont elle apprend et sait utiliser des stratégies en vue d'apprendre.

Utilisation de stratégies d'apprentissage. Diane, en paraphrasant dans ses propres mots, applique une stratégie d'élaboration.

Engagement cognitif par la stratégie de gestion : Diane va chercher de l'aide de son enseignant, de ses pairs ou de sa sœur aînée.

Engagement cognitif par des stratégies d'autorégulation. Ici le désir d'utiliser des stratégies métacognitives est très fort.

français est de réussir une tâche demandée. Si par exemple, elle arrive à communiquer oralement ou par écrit, elle sera très satisfaite d'elle-même.

Diane ne croit pas avoir trop de devoirs. « Not usually, it is pretty manageable.[…] When I chose I.B., I knew that it would be a lot of work » (A #90). Elle se perçoit comme étant organisée, mais elle demeure très critique envers elle-même. « I am not the most organized person, but I keep my agenda […] I make a list of things that I need to do and I usually follow it » (A #107). Elle n'aime pas remettre son travail à plus tard. « I just do everything I can as fast as I can» (A #93). Elle travaille de deux à trois heures par jour en moyenne pour faire ses devoirs. Enfin, Diane utilise efficacement son temps en classe.

Ses matières préférées sont l'anglais et le français. Le français l'intéresse car… « I just love languages. I grew up learning Hebrew at the Jewish school » (A #115). Diane a déjà été parfaitement à l'aise en hébreu, mais depuis qu'elle n'y est plus autant exposée, elle dit qu'elle est moins bonne. Par rapport à l'anglais, « I love reading so … » (A # 118). La chimie est la matière la plus difficile et la moins intéressante pour Diane. La lecture occupe une place de choix pour Diane. Elle aime surtout la

La performance est une source de motivation très forte pour Diane.

L'effet de la performance est positif chez Diane dans la mesure où elle est satisfaite. Elle est très critique envers elle-même.

Le travail scolaire est une valeur importante chez Diane.

Diane emploie des stratégies d'auotorégulation de gestion. Ici elle organise son horaire et planifie son temps.

Faire ses devoirs est signe de motivation de régulation intégrée vis à vis l'école.

Stratégie de gestion efficace. En classe elle ne perd pas son temps.

Dénote de la motivation intrinsèque pour les langues en général et pour le français en particulier.

science-fiction et les romans en général. Elle écoute peu la télé et joue peu aux jeux d'ordinateurs. Elle utilise l'ordinateur surtout pour les travaux scolaires. Elle n'a jamais eu besoin de supervision parentale à l'égard de la télévision ou de l'ordinateur. Diane fait preuve de grande autonomie et de responsabilité.

En français, Diane excelle dans les activités orales. Elle a commencé à prendre des cours de français dès la 6 ième année. À cet époque, c'était obligatoire. Ensuite, elle a poursuivi au secondaire par choix, parce qu'elle aimait la langue. Elle croit aussi que c'est important d'être bilingue dans ce pays. Elle est toutefois ambivalente et hésitante lorsque je lui demande de préciser ce qu'elle entend par le bilinguisme. Elle considère les deux langues officielles comme étant importantes, mais aussi de parler l'anglais et l'espagnol par exemple. « I could… [hésitations] I would have liked to take Spanish at some point too […] »(A #283). « I already have French and I did not want lose that too » (A #287). Le fait de craindre de perdre ce qu'elle a appris en français, encore une fois, fait probablement référence au fait que Diane sent qu'elle est moins performante en hébreu de ce qu'elle a déjà été. Elle sait qu'une langue doit être parlée, entendue ou lue afin d'être conservée. De plus, apprendre le français est important pour Diane sur le plan culturel. « It gives me a different perspective

Le goût de la lecture est associé à une haute performance scolaire.

Elle utilise des stratégies d'autorégulation de métacognition et ce depuis longtemps en fait, depuis toujours, car elle dit qu'elle n'a jamais eu besoin de supervision parentale.

Au premier cycle du secondaire, elle choisit le français. Elle est motivée intrinsèquement.

Le bilinguisme est une valeur importante quoique pas nécessairement le bilinguisme officiel.

Le fait d'avoir commencé à apprendre le français incite Diane à poursuivre. C'est une motivation intrinsèque d'apprendre des langues plutôt que le français. Mais vu qu'elle aime apprendre le français, c'est aussi intrinsèque.

Motivation autorégulée intégrée en ce sens que la régulation est complètement assimilée à ses besoins et ses valeurs. Ici c'est la littérature française dont les éléments culturels ont une valeur en soi.

because I have access and exposure to French literature and French ideas which because it is a different culture in so many cases, different from what we may have » (A #295).

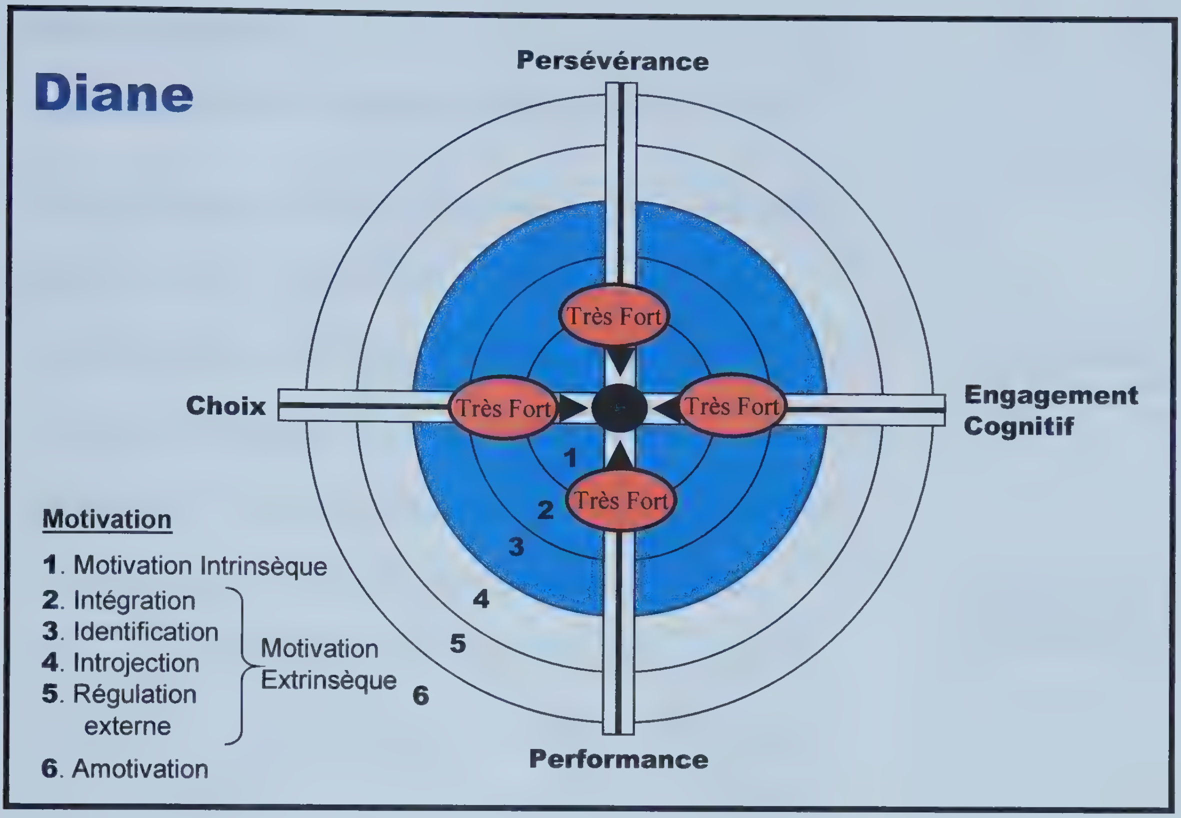
La performance est un facteur motivationnel important. Elle veut continuer d'apprendre le français pour conserver ou augmenter sa performance.

Diane croit que ce qu'elle apprend maintenant et ce qu'elle a appris pourront lui être utiles plus tard. Évidemment, elle sait que l'utilité sera en fonction de l'orientation qu'elle prendra à l'université. Elle réalise que le lien n'est pas nécessairement directe et immédiat. « It is important to have all your options open until you are decided which one you will do » (A 139). Diane sait que le français peut être un pré-requis pour être acceptée dans certaines universités canadiennes. Elle sait aussi que le cours peut remplacer les mathématiques dans le calcul de la moyenne générale en vue d'être acceptée dans certains domaines. Mais ce n'est pas pour ces raisons qu'elle a pris le français. Elle croit que le français pourra lui servir dans la profession qu'elle envisage dans le domaine des relations internationales. Toutefois, elle ne croit pas que ce soit essentiel, mais plutôt un atout de plus qu'elle pourra utiliser.

Motivation de régulation identifiée. Le français pourra lui être utile.

Diane a choisi le français et aime l'apprendre non pas pour satisfaire à une demande externe telle que l'entrée dans une université, ce qui serait une motivation de régulation externe. Elle dit clairement que c'est pour sa future carrière, comme un atout, ce qui est du ressort de la motivation de régulation identifiée.

.



Sommaire :

Les deux modèles utilisés démontrent un niveau de motivation très élevé.

Diane est une élève très motivée sous plusieurs aspects. Son goût des langues et de la langue française est intrinsèque. De plus, elle est travaillante et organisée. Tous les indicateurs de motivation sont très forts. Elle prend des risques en participant à des activités comme le débat bilingue ce qui est une tâche difficile pour une élève de F.L.S. Connaître les deux langues officielles est une valeur importante mais en même temps, Diane aurait voulu aussi à un moment donné, apprendre l'espagnol au lieu du français. Diane ne veut pas perdre le français qu'elle a appris au début du secondaire et c'est pourquoi elle n'a pas voulu prendre le cours d'espagnol qui s'offrait à son école.

Le portrait d'Allan

« If I did not have friends, it would not be worthwhile coming to school»

Allan est un élève de 12 ième année inscrit à temps plein dans le programme du B.I. Il répond aux questions avec aise mais a parfois besoin d'encouragement afin de donner des exemples ou afin d'élaborer davantage sa pensée. L'école pour Allan est un lieu pour apprendre mais aussi pour se faire des amis. En fait, s'il n'y avait pas d'amis, l'école serait drôlement plate pour Allan. L'élément le plus important pour Allan à l'école, « I guess, it would be my friends. [...] It would be boring just the class » (A #28). À l'élémentaire, Allan trouvait l'école vraiment facile. Au début du secondaire, il a dû commencer à travailler davantage et depuis la 10 ième année, il doit étudier très fort afin de bien réussir. Allan est impliqué dans divers clubs à son école comme le club de l'album des finissants (comme superviseur dans la mise en page informatisée), le comité des finissants (aussi au niveau de la création d'une présentation digitale), l'aide aux étudiants en mathématiques et le badminton. Plusieurs de ces interventions dans les clubs relèvent de son habilité à manier l'informatique.

En général, Allan est en accord avec l'ensemble des règles établies par l'école et les professeurs. Il considère que de faire partie d'un groupe comme le B.I. procure certains privilèges, car les élèves

L'apprentissage et les rapports avec les pairs sont des valeurs importantes associées à l'école.

Les amis sont la source de motivation à l'école la plus importante pour Allan.

Allan doit travailler de plus en plus fort.

Allan est très engagé au sein de son école, surtout dans des lieux où il peut utiliser ses habilités en informatique.

Il a une perception positive de l'école et de ses règles.

qui y sont inscrits travaillent très forts. Les professeurs tiennent compte de l'effort supplémentaire et sont plus souples dans les échéances de remise de travaux. Il est fier de cette appartenance. Toutefois, s'il pouvait changer quelque chose aux règles de l'école, ce serait de trouver une façon de diminuer le stress des élèves et en particulier des élèves du B.I. Il se sent, en effet, stressé par la grande quantité de travaux à remettre. Un exemple de règlement à l'école qu'il considère trop stricte, c'est l'interdiction d'apporter un téléphone cellulaire. Il trouve que c'est pratique et parfois, il aimerait apporter le sien. « If you have a cellphone, they will take it away and they don't give it back [...] until the end of the day » (A #99).

La quantité de devoirs est en général raisonnable. Allan passe environ 3 heures par jour, mais c'est le français qui lui demande le plus de temps. Le travail dans le cahier devient répétitif. « Some of the stuff is really repetitive.[...] You do it over and over, and it does not teach you anything new » (A #164). Allan explique que cette méthode est supposée fonctionner en s'imprégnant dans la tête par la répétition. Il est conscient que dans son cas, ça ne fonctionne pas, car il ne comprend pas plus le matériel et ne retient pas l'information. « I still do not understand, I just copy over and over again » (A 172). En fait, Allan réalise que certains

Il est fier de son appartenance au programme du B.I.

Il est stressé par la trop grande quantité de travaux à remettre.

D'un côté, Allan est stressé par la trop grande quantité de travaux à remettre mais il nous dit aussi que la quantité est raisonnable. Il est inconfortable avec cette situation. Dénote une difficulté à bien gérer son temps.

Le travail est une valeur importante pour Allan. Il fait preuve de persévérance dans le fait qu'il passe beaucoup de temps à faire ses devoirs mais en ce qui concerne les devoirs de français, il semble qu'il ne soit pas vraiment engagé cognitivement. Il continue de faire les devoirs de français de façon mécanique sachant que cela ne fonctionne pas pour lui.

exercices peuvent être faits par automatisme, même si on ne comprend pas ce qu'on fait. Cela l'ennuie au plus haut point, mais il persiste à faire tous les numéros parce que le devoir a été assigné. Il ne se donne pas le droit de limiter le nombre de questions à seulement ce qu'il juge nécessaire.

> Il est important pour Allan de faire tous les numéros qui ont été assignés par l'enseignant. Compléter les devoirs qui ont été donnés est une valeur importante.

À la maison, Allan aime regarder la télévision (environ 10 heures par semaine), jouer aux jeux d'ordinateur (environ 10 heures par semaine) et aller au cinéma. Allan ne lit pas vraiment de romans, mais il apprécie les comiques (bandes dessinées). Il note toutefois qu'il a aimé lire l'Étranger d'Albert Camus, roman étudié durant sa classe de français. Il l'a lu aussi en anglais et a pu constater la différence entre l'original et la traduction. Il a su apprécier le roman original.

> Il occupe son temps par des jeux passifs.

> Il aime la lecture de bandes dessinées. Capable d'apprécier un roman de littérature française.

Allan est satisfait des ses résultats scolaires qui sont autour de 80 à 85 %. Il apprend plus facilement lorsqu'il trouve les activités intéressantes et reliées à un contexte qu'il reconnaît. Par exemple, il aime les expériences de laboratoires qui sont rattachées à la leçon plus théorique. En français, il apprend mieux par des activités ludiques, comme jouer au scrabble. Il dit que cela l'aide à augmenter son vocabulaire. Mais, il soutient que pour que les jeux

> Il a de très bonnes notes.

> Il apprend lorsque les activités sont reliées à un contexte. En français, son style d'apprentissage est orienté vers les jeux tels que le scrabble. Le jeu lui permet de rendre l'exercice moins ennuyeux. Cela dénote une motivation de régulation externe.

lui permettent d'apprendre, il doit d'abord bien comprendre les règles et/ou les concepts sous-jacents aux jeux. Il donne l'exemple de l'emploi du subjonctif qu'il ne comprend pas bien et par conséquent il ne pourrait l'apprendre par le jeu. En fait, Allan trouve que parfois en français il n'y a pas assez d'explications et qu'il est perdu. Dans les classes d'anglais et d'études sociales, il considère que la discussion l'aide à maîtriser des concepts nouveaux mais non en français. Le niveau des élèves en expression orale est si varié qu'il arrive que les discussions se fassent dans la confusion pour les élèves qui ont de la difficulté à comprendre et à s'exprimer. Allan n'est pas un élève qui a fait le programme d'immersion. Comme dans toutes les classes de F.L.S. du niveau secondaire 4 ième cycle, il fait partie d'un groupe hétérogène d'élèves provenant de différents programmes d'immersion et de différents bagages langagiers. Certains ont été exposés à la langue française beaucoup plus jeunes et beaucoup plus fréquemment que d'autres. Certains parlent une langue maternelle plus près du français, comme l'anglais par rapport au mandarin ou au coréen et donc, l'apprentissage n'en est que plus facile. Allan parle le cantonais régulièrement à la maison. Il a aussi pris des cours privés les fins de semaines.

Il est conscient des limites du jeu afin d'expliquer des concepts grammaticaux plus complexes.

Allan n'est pas capable d'utiliser en français les mêmes stratégies d'apprentissage que dans les matières comme l'anglais et les études sociales.

Il n'est pas engagé cognitivement et attribue cette difficulté au fait qu'il fait partie du programme de F.L.S.

Pour Allan, apprendre le français est difficile à cause de ses connaissances antérieures qui sont plus faibles que les autres. De plus, l'anglais est aussi une langue seconde, car à la maison, il parle le cantonais.

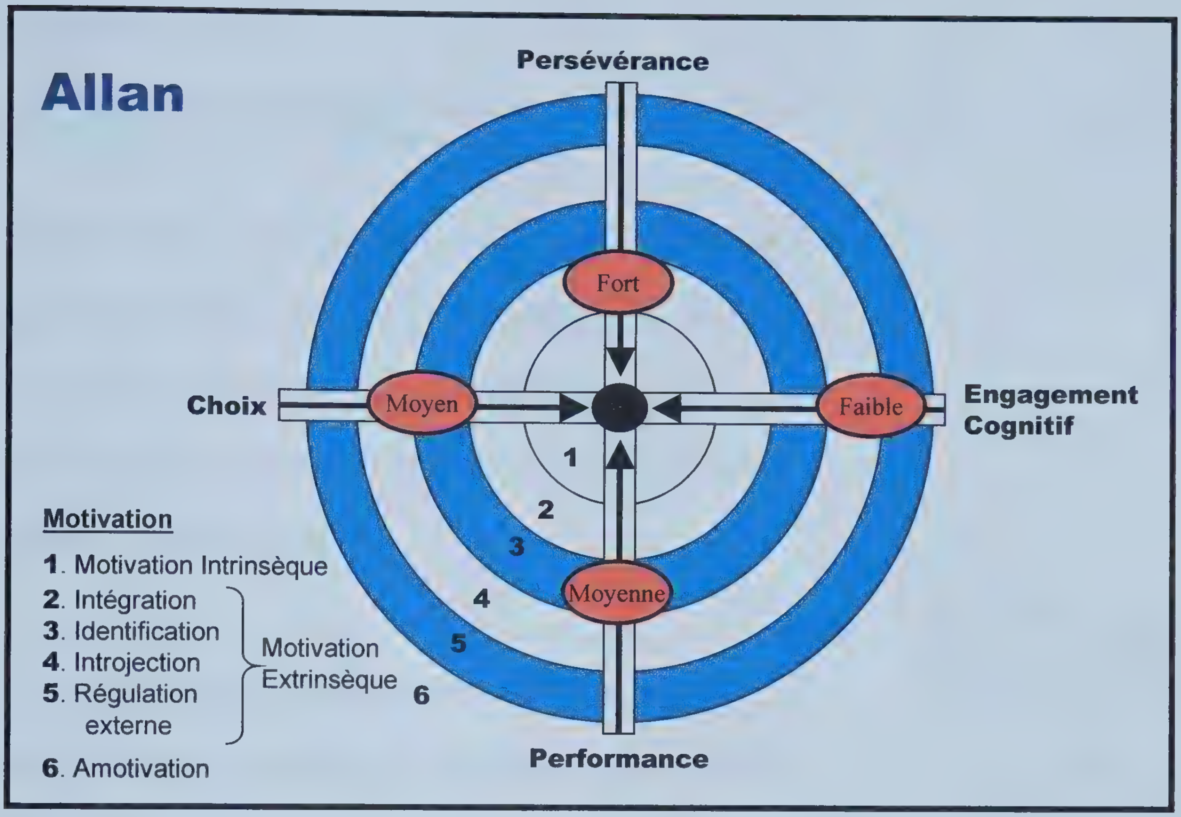
Allan a quand même choisi le français, car il s'agit d'une des deux langues officielles du Canada. Il aimerait aussi un jour, peut-être après quelques années d'études universitaires à Calgary, aller étudier dans une université à Montréal. Il sait que le français pourra l'aider dans cette ville. Il faut préciser qu'Allan devait prendre un cours de langue seconde de niveau B.I., car il est à temps plein dans ce programme. Toutefois, il dit que même si on offrait l'espagnol B.I. ou l'allemand B.I., il aurait pris le français pour les raisons mentionnées ci-dessus. L'autre langue de niveau B.I. offerte à son école est le cantonais. Bien qu'Allan le parle couramment à la maison, il ne se perçoit pas comme étant assez fort à l'écrit et en lecture pour ce niveau. « I don't see why I would take German or Spanish because I don't see when I would be using it. But at least, I may use some French at some time or for a government job » (B #614).

Le français comme langue officielle est une valeur importante pour Allan. Le bilinguisme est aussi une valeur importante.

Allan possède une perspective future étendue.

Le français comme langue officielle est une valeur importante.

Cela dénote une motivation de régulation identifiée.



Sommaire :

Il n'y a pas de motivation intrinsèque ou de régulation intégrée chez ce répondant. Les indicateurs de motivation vont de faible à fort.

Les amis, l'appartenance au groupe du B.I., les jeux de langue sont des motivations extrinsèques dominantes dans ce portrait. Allan semble parfois confus dans ses classes de français à cause de la grande diversité linguistique de la clientèle, ce qui explique sans doute une telle motivation. Le français est une langue importante à apprendre, car il s'agit d'une langue officielle et Allan y accorde une valeur. C'est un élève persistant dans ses efforts et qui suit les consignes à la lettre concernant les devoirs, même si parfois cela ne l'aide pas. Le respect de l'enseignant (qui représente l'autorité) est fondamental.



Le portrait de Ian

« If you hear two people talking in French, even if they yell at each other, it sounds like a very beautiful language. »

Ian est un élève de 12 ième année inscrit à temps partiel dans le programme du B.I. Dès les premières minutes, Ian dégage l'assurance de quelqu'un qui aime communiquer. Son enthousiasme pour la langue française et pour les langues en général est hors du commun.

Bien qu'il soit né au Canada, Ian est issu d'une famille multiculturelle. Sa mère est née en Belgique, dans la partie flamande, mais elle parle aussi le français (wallon). De plus, elle communique régulièrement avec sa famille qui habite en Belgique et dont certains membres ne parlent que le français. Ainsi, sa mère est de famille exogame (flamand-wallon). Le père de Ian est né aux Pays-Bas. Sa langue maternelle étant le néerlandais, il communique avec sa mère en néerlandais et en anglais, mais non en français, car celui-ci ne le connaît pas. Ian vit dans un milieu familial où l'on parle plusieurs langues.

Dès la maternelle, Ian est entré dans le programme d'immersion française. Il y est resté jusqu'à la fin du primaire où ensuite, il a eu son éducation dans une école anglaise sans même prendre l'option français. Après l'élémentaire, il était plutôt désabusé par

Parler plusieurs langues européennes est certainement une valeur pour Ian et sa famille.

Le français permet à Ian de communiquer avec certains membres de sa famille élargie.

À la fin de l'élémentaire, Ian n'est pas du tout motivé à poursuivre dans le programme français.

l'immersion. « After doing French immersion for 6 years, I have got kind of sick of it » (A #30). C'est en entrant dans le programme du B.I. qu'il a repris le goût pour le français, bien que celui-ci ait été conçu pour les élèves de langue seconde. Il dit qu'il ne s'ennuie pas, car il a beaucoup à apprendre, surtout à l'écrit. L'immersion lui a permis d'apprendre à parler et à comprendre le français et maintenant il apprend à l'écrire. Durant les conversations de groupe avec ses pairs, Ian a parfois de la difficulté à saisir ce que dit un élève, mais en revanche, il dit que les « autres » ont de la difficulté à lire ce qu'il écrit. « It is sometimes difficult to understand what they mean; like I know some of the other people will read a little story that they wrote and I have difficulty understanding because I don't know exactly what they try to say. And I am sure they have some of the same problems with me because I write in a different way than they do » (A #76).

Ian ne voit pas de problèmes sérieux avec les règles ou les règlements de l'école. Cependant, il souligne qu'il n'est pas nécessairement d'accord avec la façon dont les décisions sont parfois prises. Il donne l'exemple d'une situation où l'on a demandé à un enseignant de nommer, suivant des critères établis, un élève pour recevoir une certaine récompense. Insatisfait du

Ian a choisi ici de prendre le cours de français. C'est une option pour lui.

Il est conscient de ses forces et de ses faiblesses. Ses lacunes sont en français écrit.

Ian perçoit la classe de français comme étant composée de ceux qui ont fait de l'immersion et ***les autres*** qui ont fait le français de base seulement. Il y a une claire distinction entre les deux groupes. Toutefois, il perçoit les deux groupes comme ayant des forces et des faiblesses également distribuées, ce qui n'est certainement pas toujours le cas. Il serait exagéré d'affirmer que les élèves qui proviennent de l'immersion ont tous des faiblesses à l'écrit dans l'application des règles de grammaire et/ou d'orthographe, comme il serait exagéré de dire que tous les élèves du programme de français de base ne s'expriment pas bien par rapport à ceux de l'immersion.

Ian a une perspective généralement positive mais aussi critique de l'administration de l'école. Il conteste une certaine attitude de leadership qu'il perçoit comme une façade de démocratie derrière laquelle se cache une forme d'autocratie.

choix fait par l'enseignant, le comité est retourné voir cette même personne pour lui dire que ce serait mieux de choisir quelqu'un d'autre. Ian voit dans ce genre de leadership un manque de confiance et une forme d'hypocrisie. Toutefois, en ce qui concerne le corps enseignant, il y voit parfois un manque de flexibilité de la part de certains professeurs concernant les retards ou les absences, mais il est satisfait dans l'ensemble. Il s'entend d'ailleurs très bien avec la plupart de ses professeurs. Il les trouve disponibles pour les élèves qui en ont besoin.

Ian demande rarement de l'aide à ses professeurs car il considère qu'il n'en a pas vraiment besoin étant très satisfait de ses résultats. Il ne veut pas prendre la place de quelqu'un d'autre. « I don't go because I know there is a lot of people who may need that more than me » (A #145). Ses résultats scolaires se situent entre 85% et 93%, ce qui est très fort. Quand il était en 10 ième année, Ian a dû parfois aller chercher de l'aide de ses professeurs notamment pour les math et pour la chimie. Il n'hésitait pas alors à y aller, car il en avait réellement besoin.

Ian est très occupé à l'extérieur de l'école. Il suit des cours d'escrime. D'ailleurs, son professeur d'escrime parle un peu le français et Ian est très fier de pouvoir converser avec lui dans cette

Dans l'ensemble, Ian est satisfait de ses enseignants.

Ian ne se perçoit pas comme ayant besoin d'aide du moins maintenant. Il sait qu'il a des faiblesses relatives en français écrits, mais se dit capable de finir les exercices seul en classe.

Il est satisfait de ses résultats scolaires. Sa performance est d'ailleurs très haute.

Il a fait preuve de persévérance surtout lorsqu'il était en 10 ième année où il a dû demander de l'aide de ses professeurs.

Ian aime utiliser le français à l'extérieur de l'école. Il est fier de réussir à converser avec son professeur d'escrime. Cela dénote une motivation de régulation introjectée.

langue. « I like doing this because I can actually understand what's going on » (A#175). Il travaille à temps partiel dans un supermarché où, à l'occasion, il a l'opportunité de parler français à des clients en provenance du Québec qui sont de passage à Calgary. Il adore tous les moments où il peut parler français en contexte authentique.

Ian croit que la quantité de travail scolaire est raisonnable. Il n'en fait pas beaucoup, environ 1 à 3 heures par semaine. Il n'étudie pas vraiment pour les tests. « I have a really bad habit to not study for test » (A#248). Il dit que généralement, en math et en sciences, il comprend le concept la première fois qu'il est enseigné. C'est pourquoi il ne lui est pas nécessaire d'étudier à la maison. Mais pour l'anglais et le français, il doit continuellement réviser la matière. Ian est un lecteur assidu. Il a toujours un roman à lire et parfois il le relie une deuxième fois tellement il l'a aimé.

Ian aime apprendre une langue et en particulier le français. « I love learning a language; I love speaking French » (A #15). Il aime parler le français parce que la sonorité de la langue est belle. « If you hear two people talking in French, even if they yell at each other, it sounds like a very beautiful language » (B #622). Parler en français à quelqu'un dont c'est la langue maternelle, lui donne

Encore une fois, Ian adore les occasions à Calgary qui lui permettent de s'exprimer en français en situation authentique et où il peut par exemple, aider un client à se faire comprendre. Il s'agit d'une motivation de régulation introjectée par le sentiment de fierté qui accompagne cette situation. Toutefois, Ian est motivé ici aussi de façon plus intégrée par le fait que pour lui, être capable de comprendre une autre personne, de l'aider à communiquer est une valeur importante qui lui est chère.

Ian n'est pas très engagé cognitivement, car ses connaissances antérieures ou son intelligence lui permettent de compléter ses travaux à l'école tout en ayant de très bonnes notes. Toutefois, en français écrit et dans certaines matières comme l'anglais, il pourrait certainement travailler plus fort, car il nous dit qu'il n'est pas très bon. C'est dans ces deux sujets qu'il révise à la maison.

Ian adore lire.

Ian aime apprendre les langues et surtout le français. Ian est très motivé intrinsèquement. La sonorité de la langue même lui procure du plaisir.

De plus, il perçoit la communication dans la langue maternelle de la personne à qui il parle comme une façon de mieux être avec cette personne. Il s'agit d'une forme d' « empathie langagière » qui est conforme avec ses valeurs personnelles. C'est un exemple de motivation intrinsèque.

le sentiment de mieux connaître et comprendre cette personne. Il se sent mieux et cette personne se sent mieux aussi. Il aimerait aussi apprendre le latin, car il croit que maîtriser cette langue pourrait l'aider à mieux connaître les langues qui en dérivent. Il s'est d'ailleurs inscrit dans un cours de latin donné par une agence extérieure, mais ce dernier fut annulé faute d'inscriptions suffisantes. En ce qui concerne l'espagnol, Ian considère que c'est surtout pour les Américains qu'il est important d'apprendre cette langue. Ne prévoyant pas aller vivre aux États-Unis, il ne s'est jamais posé la question d'apprendre l'espagnol.

> Son goût pour apprendre les langues s'étend au latin qui, en tant que langue morte, n'est pas apprises pour des raisons pratiques. Sauf pour ceux qui se dirigent en études latines par exemple, ce qui n'est pas le cas pour Ian, le désir d'apprendre le latin est intrinsèque.

> Ian n'est pas intéressé à l'espagnol, langue qu'il considère pratique pour ceux qui vivent aux Etats-Unis.

Dans la classe de français, il apprend en conversant avec les autres plutôt qu'en faisant des exercices. Il sait que c'est important de faire les exercices de grammaire afin de couvrir les deux programmes d'études (celui de l'Alberta et celui du B.I.). Toutefois, il croit qu'en Alberta, c'est surtout la compréhension orale et l'expression orale qui sont importantes. « I think being able to speak French is more important than to write French or read French because we don't have a lot of that » (A #383). Ian n'apprend pas autant dans les cours dans lesquels l'enseignant explique des notions au tableau, car il n'aime pas être passif. Ian croit qu'un projet de recherche devient très instructif s'il est possible d'appliquer les notions apprises sur le terrain. « I think it

> Ian est conscient de la façon dont il apprend le mieux. C'est en conversant. De plus, c'est le français oral qu'il valorise surtout et c'est son domaine fort.

> Faire un lien avec la communauté francophone de Calgary ou même avec le monde francophone en général sont des éléments très motivants pour Ian. Cela donne du sens à son apprentissage. De plus, le fait de pouvoir parler en français en situation authentique est très stimulant pour Ian qui aime parler avec les gens.

becomes far more clearer if you actually go out and do whatever the project is about. Like some people in our class did a project on Paris and actually went to Paris. I think the project became more meaningful than for those who did research on a Caribbean Island» (A #433). Ian réalise qu'il n'est pas possible évidemment pour tous d'aller à Paris, mais qu'il y a des endroits à Calgary où il est possible de parler français de façon authentique. « I think if we can go down to that little French book store, where everything is French, […] that would be far more useful than sitting in a class » (A #466).

Ian connaît des élèves qui ont besoin de récompenses afin de les motiver. La note qu'on reçoit est une récompense en soi pour plusieurs de ces personnes. "I know that it is certainly more persuasive for people to do good work if they know that there is a light at the end of the tunnel" » (B #535). Être accepté à l'université et se trouver un bon emploi sont des motivations pour Ian. Ses parents lui donnent beaucoup d'appui et il l'apprécie. À l'école, Ian trouve que certains enseignants ne donnent pas assez de renforcements positifs et n'indiquent que les erreurs commises. Ian n'aime pas vraiment ça. Il apprécie beaucoup les renforcements positifs donnés par les enseignants.

Ian connaît quelques ressources francophones à Calgary et sait les apprécier.

Motivation de régulation identifiée.

Ian est critique face à certains enseignants qui sont trop négatifs dans leur renforcement.

Il est sensible aux renforcements positifs comme les encouragements.

Ian aurait voulu être dans le programme du B.I. à temps plein, mais il n'était pas assez fort en anglais à la fin de la 9 ième année pour être accepté dans le cours d'anglais du B.I. Il attribue cette faiblesse en partie au fait qu'il a été dans le programme d'immersion française pendant son éducation élémentaire. « If I would have been in the English program, I think that my English would have been maybe a little bit stronger but I would not have had French » (B #524). Il préfère connaître le français et être légèrement plus faible en anglais que de ne pas connaître le français du tout. Il explique aussi que les langues ne sont pas naturellement faciles pour lui comme cela l'est pour les maths et les sciences. Ian connaît des élèves francophones qui proviennent de Montréal et qui ont des difficultés en anglais, car ils ne parlent que le français à la maison. C'est la même chose pour certains des élèves asiatiques de son école.

Ian attribue sa relative faiblesse en anglais comme en français écrit au fait qu'il ait été dans le programme d'immersion française à l'élémentaire. Le fait d'attribuer cette lacune à une cause externe affecte son engagement cognitif et sa perception à l'effet qu'il peut changer cette situation. En fait, Ian est motivé intrinsèquement à converser en français et non à s'améliorer à l'écrit.

Ian est particulièrement conscient de la dynamique d'apprentissage relative aux langues secondes.

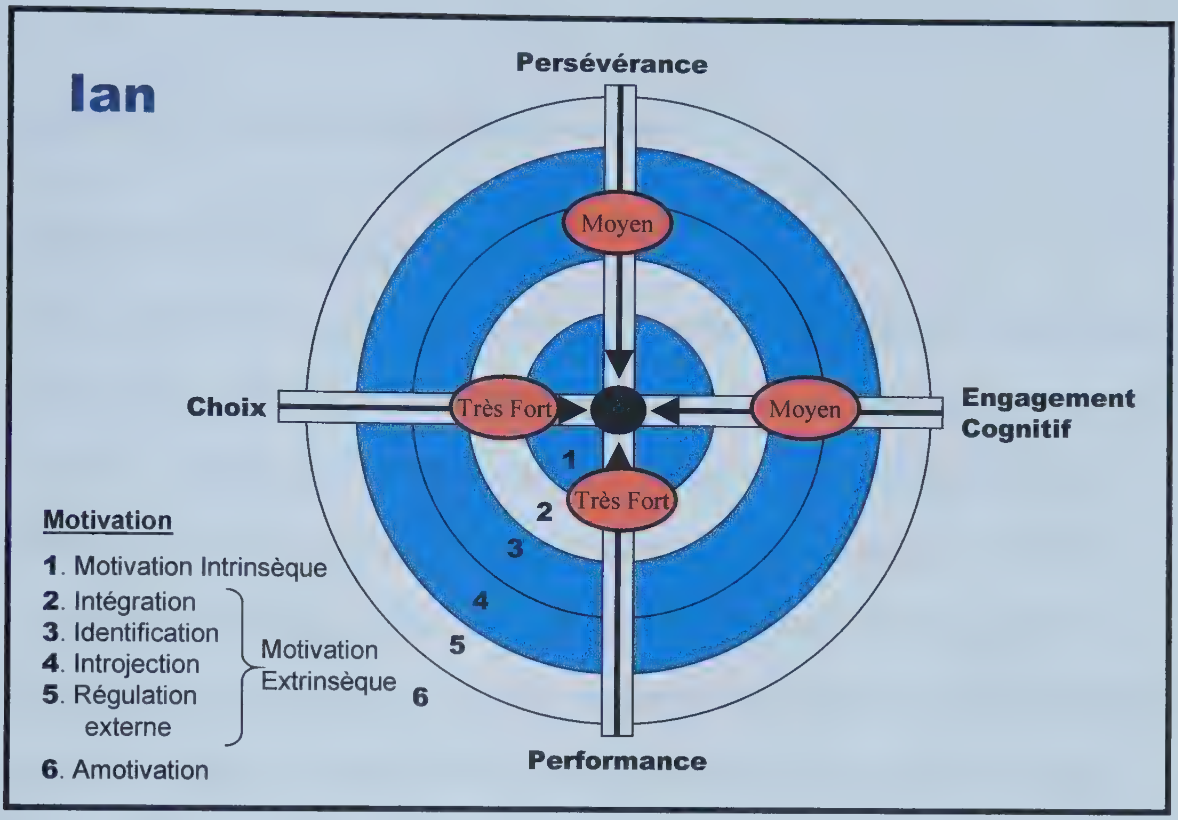
À la maison, Ian aime jouer à l'ordinateur. Il s'est entendu avec ses parents sur la règle suivante : il peut clavarder et jouer à l'ordinateur seulement les soirs où il n'y a pas d'école le lendemain. Ses parents ont dû établir cette règle de conduite il y a quelques années, car Ian ne faisait aucun devoir ou aucune étude. Il croit que maintenant, il comprend le pourquoi de cette décision et qu'il agirait de la même façon sans la supervision de ses parents.

Ian se croit capable désormais de s'autoréguler vis-à-vis l'usage de l'ordinateur et de la télévision, mais a eu besoin jusqu'à tout récemment de supervision parentale.

Ian prévoit aller à l'université l'année prochaine dans le domaine de l'ingénierie. Il croit que le français pourra lui être utile non pas à Calgary, mais s'il veut poursuivre ses études au Québec ou en Europe. Étant donné qu'il se dirige dans un domaine scientifique, Ian n'a pas besoin de français ici à Calgary pour être accepté à l'université.

Ian démontre une perspective d'avenir étendue et réaliste étant donné qu'il a les notes pour accéder au domaine de l'ingénierie.

Le français pourra lui être utile dans un avenir lointain. Cela dénote une motivation de régulation identifiée.



Sommaire :

Cette figure met en relief un répondant dont la motivation est parfois intrinsèque et d'autres fois plutôt extrinsèque. Les indicateurs de motivation vont de moyen à très fort.

Cet élève est très motivé intrinsèquement. Il aime entendre parler français et le parler. Le plaisir qu'il a d'apprendre le français, est présent durant toute l'entrevue. Ce sont les activités orales reliées à des situations authentiques qui sont les plus appréciées. Pour Ian, il faut que les activités d'apprentissage soient reliées le plus possible à des contextes en lien avec le milieu francophone. Apprendre l'espagnol n'a pas de sens pour Ian qui ne prévoit pas aller vivre ou étudier aux États-Unis. Toutefois, le français a certainement une valeur comme langue officielle et aussi parce qu'elle fait partie de son héritage. Ian a choisi d'apprendre cette langue après l'avoir mise de côté durant le premier cycle du secondaire.

Chapitre 5 : Interprétation des résultats

Quelques thèmes de récurrence

L'analyse des différents portraits nous permet de dégager des récurrences. Celles-ci nous aident à mieux comprendre la dynamique motivationnelle favorisant le choix d'apprendre le français. D'abord, plusieurs élèves, pour qui le français était obligatoire, ont fait preuve d'un haut niveau de motivation extrinsèque de régulation intégrée. Louise et Diane en sont des exemples. Elles sont très motivées à apprendre et vont prendre les moyens nécessaires pour réussir tels que s'engager de façon cognitive et persévérer dans la tâche à accomplir.. Les deux proviennent du programme de F.L.S., ce qui veut dire qu'elles doivent faire des efforts supplémentaires afin de réussir surtout au niveau de l'oral. De plus, ces deux élèves considèrent le bilinguisme comme une valeur fondamentale. Il est très clair que si nous avions utilisé un modèle plus traditionnel sur la motivation, dont l'accent est mis sur l'opposition entre l'intrinsèque et l'extrinsèque, ces deux élèves se seraient retrouvées dans la même catégorie qu'Allan et Bob. Ces deux répondants montraient une motivation extrinsèque se situant davantage au milieu et au bas de l'axe de Deci et Ryan. Ce modèle de Deci et Ryan nous permet de mieux cerner les nuances reliées à la motivation extrinsèque.

Diane, Dan et Ian ont montré qu'apprendre une langue, c'est aussi être ouvert à une autre culture, suffisamment pour se laisser transformer par elle. Selon Gardner (2001, p.3),

> But learning another language involves making something foreign a part of one's self. As such, one's conception of their "self" and their willingness to open it up to change, as well as their attitudes toward the other community, or out-groups in

> general will influence how well they can make this material part of their own repertoire.

La question de savoir si l'obligation de prendre un cours de langue joue sur la motivation de l'élève à poursuivre son apprentissage du français, est épineuse, notamment lorsqu'on envisage cette question pour l'ensemble de la population. Plusieurs diront qu'il s'agit d'un facteur généralement démotivant et qu'il faut, à tout prix, éviter de rendre obligatoire un cours de langue. C'est sans doute vrai pour certains élèves, dans certains contextes. Chez les répondants de cette recherche, Bob a mentionné que ce serait une grave erreur de rendre obligatoire l'enseignement d'une langue. L'on ne peut forcer une personne à apprendre, nous dit-il. Cela est d'autant plus vrai que les langues étrangères ne sont pas toutes également attrayantes pour les mêmes apprenants. Enfin, le français est une langue seconde au Canada anglais et à cause de cela, il occupe une place privilégiée pour certains et injustifiée pour d'autres.

Cette étude porte sur les comportements qui sont à la source d'une motivation ou qui indiquent une motivation et non pas sur les facteurs de démotivation. Elle cherche donc à comprendre pourquoi cela fonctionne dans le but de reproduire ce contexte. Un point commun ressort chez les répondants. La façon dont la langue est perçue par l'élève, sa famille et la communauté en général de même que la façon dont l'élève perçoit l'idée de choisir, jouent un rôle essentiel dans la dynamique motivationnelle.

Chez certains élèves, l'obligation de prendre un cours de français a un effet positif, dans la mesure où ils comprennent les motifs et sont en accord avec ceux-ci. En d'autres mots,

un élève pour qui la culture française et /ou francophone a des connotations négatives pour des raisons politiques (le bilinguisme coûte cher et ne mène à rien par exemple) ou personnelles (xénophobie), ne sera pas emballé par un tel choix. Un élève pour qui le fait français est un élément important de l'identité canadienne verra l'apprentissage de la langue française d'un bon oeil. Certains des répondants de cette recherche partagent cette vision canadienne. Il est clair que les élèves interviewés ici ne représentent pas l'ensemble de la population étudiante du secondaire par le contexte familiale qui appuie l'école comme lieu privilégié pour apprendre et qui considère l'apprentissage d'une langue comme un atout. Toutefois, il est probable que certains comportements et certains contextes reliés à l'augmentation de la motivation puissent se retrouver chez plusieurs d'élèves.

Rendre le français ou une langue étrangère obligatoire sans s'assurer de mettre en place les ressources humaines et matérielles qui permettraient un enseignement efficace serait certainement une tâche hasardeuse. Non seulement faut-il des conditions de base, mais il faut aussi rendre l'enseignement de la langue, relié le plus possible à des situations authentiques de communication dans la langue cible. Cela n'est pas toujours fait même au sein de mes répondants. De plus, l'apprentissage d'une langue se fera d'autant mieux si elle est perçue par la communauté comme bénéfique. Ainsi, rendre l'enseignement d'une langue obligatoire sans faire des efforts pour en expliquer les avantages sera vu comme une contrainte par plusieurs.

Une autre récurrence provient du fait que certains des répondants n'ont aucune idée de l'existence d'une communauté francophone à Calgary et en Alberta. C'est le cas d'Helen et de Bob qui, quoique ayant de la parenté au Québec, ne semblent pas connaître les ressources d'ici. Est-ce que le fait, pour eux, de pouvoir communiquer avec des personnes francophones du Québec peut expliquer cette situation ? Cela est possible. Toutefois, Helen semble vraiment être à la recherche d'un milieu francophone qui pourrait l'aider, d'autant plus qu'elle dit que l'engagement dans un milieu francophone lui donne le plus de motivation. Louise et Allan ne mentionnent pas non plus l'existence d'une communauté francophone.

Se trouver engagé dans des activités authentiques de communication, en français, est des plus stimulants pour plusieurs répondants et semble être à la source de leur motivation intrinsèque. Aller dans un pays ou une région francophone, participer à un programme d'échange, visiter des boutiques de livres français ou même aller voir un film en français sont les activités les plus enrichissantes et motivantes pour plusieurs des répondants. Cette observation rejoint les propos de Dornyei sur la motivation dans les classes de langues étrangères. En effet, celui-ci fait les recommandations suivantes :

> On the other hand, the strong impact of the integrative orientation suggests that language teachers should include a socio-cultural component in the L2 syllabus by sharing positive L2-related experiences in class, showing films or T.V. recordings, playing, relevant music, and inviting interesting native speaking guests (Dorneyei, 1994a).

Même Allan, qui fait preuve d'un faible engagement cognitif, se dit davantage stimulé par les jeux de langues comme le « scrabble ». Il faut donc des activité qui permettent

aux élèves de s'engager dans leur apprentissage et ce, autant que possible dans un milieu francophone. L'impact chez les élèves est immense. Il ne s'agit pas de fréquenter un endroit francophone de façon régulière, ce qui serait impossible à faire, mais d'initier les élèves à l'existence d'un milieu francophone de sorte qu'ils puissent y aller à leur tour de façon autonome. Gardner (2001) s'est beaucoup intéressé à la motivation intrinsèque qu'il appelle, motivation intégrative, et fait remarquer de quelle façon apprendre une langue peut être un engagement total de la personne envers l'autre communauté.

> The variable, Integrativeness, reflects a genuine interest in learning the second language in order to come closer psychologically to the other community. In the extreme, this might involve complete identification with the community (and possibly even withdrawal from one's original group), but more commonly it might well involve integration within both communities. Since, Integrativeness involves emotional identification with another cultural group, the socio-educational model posits that it will be reflected in an integrative community, and an openness to the other group in general (i.e., an absence of ethnocentrism). In short, the variable of Integrativeness is a complex of attitudes involving more than just the other language community. (p. 12)

Le portrait d'Allan, dont l'origine ethnique est asiatique, fait ressortir ce que Littlewood (1999, pp.71-94) a observé au sujet de la différence d'attitude des élèves asiatiques concernant la réussite scolaire. En effet, trois sources d'influence semblent avoir un effet important dans la culture asiatique concernant l'apprentissage. D'abord, l'orientation plus collectiviste de la société joue un rôle important. Cette source d'influence n'est toutefois pas perceptible dans le portrait d'Allan. Ensuite, il y a l'acceptation de relations sociales, basées sur le pouvoir et l'autorité. Cette attitude est certainement observable chez Allan à la lecture de son portrait. Allan persiste à faire ses devoirs même s'il n'y croit pas. Il suit les consignes à la lettre, car elles sont données par un enseignant qui fait figure d'autorité. Enfin, une dernière source d'influence est la croyance que le succès peut être

obtenu grâce à l'effort autant qu'aux habilités personnelles. Une fois de plus, on peut reconnaître l'attitude d'Allan à faire ses devoirs avec assiduité.

Le milieu social dans lequel baigne Ian est réellement propice à l'apprentissage des langues. Ian provient d'une famille exogame dont la mère est d'origine belge et le père d'origine hollandaise. Les études sont claires à ce propos. (Gardner, 1985) Un milieu dans lequel apprendre une deuxième ou une troisième langue est une chose courante comme c'est le cas dans plusieurs pays européens, africains et asiatiques, sera très motivant. Les parents et la famille élargie deviennent des modèles pour leurs enfants. Même si ceux-ci n'ont pas l'intention de se diriger dans une carrière qui requiert la connaissance d'une autre langue comme c'est le cas de Ian, ils veulent pouvoir s'exprimer dans une autre langue que la leur.

Recommandations

Que peut-on suggérer suite à cette étude ? Il n'est pas facile de faire des recommandations sur un sujet aussi complexe et personnel que la motivation. Toutefois, des suggestions peuvent convenir à deux domaines abordés dans cette étude : 1) les liens entre la langue seconde enseignée et la communauté qui la parle et 2) l'obligation de prendre un cours de français langue seconde (F.L.S.).

La première recommandation est certainement d'encourager les enseignants de F.L.S. à créer des liens avec la communauté francophone de Calgary, de l'Alberta et de la francophonie en général. Nous avons vu l'effet bénéfique pour l'apprenant qui a ce

contact avec le milieu francophone. C'est aussi de sensibiliser les milieux francophones à être plus présents dans les écoles.

La deuxième recommandation est d'encourager les décideurs du milieu universitaire, du ministère de l'éducation et des conseils scolaires, à rendre l'apprentissage d'une langue seconde obligatoire. De plus, cette recommandation devrait tenir compte de la place particulière qu'occupe le français comme langue seconde dans le marché des langues à être enseignées. En outre, une telle initiative aurait plus de succès si elle était accompagnée d'une campagne de mise en valeur de l'apprentissage d'une langue seconde et si elle envisageait aussi de soutenir cette enseignement par des ressources humaines et matérielles adéquates.

La population de Calgary change beaucoup au niveau de sa diversité ethnique et les élèves proviennent de plus en plus de milieux où l'on parle plusieurs langues. Comme on l'a vu, les élèves sont peut-être davantage enclin à apprendre une langue seconde qu'auparavant où la population était plus homogène. Être unilingue anglais deviendra peut-être l'exception ? Le fait de rendre une langue obligatoire peut amener certains élèves à la considérer comme importante. Le fait d'accorder de la valeur à l'apprentissage d'une langue amène parfois une motivation extrinsèque assez élevée selon l'axe de Deci et Ryan. Cette recherche l'a montré. Enfin, les élèves sont aussi sensibles au phénomène de la mondialisation et veulent être à la hauteur des défis de demain.

Bibliographie

Bandura, Albert (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bastarda i Boada, Albert (1997). Contextes et représentations dans les contacts linguistiques par décision politique : substitution *versus* diglossie dans la perspective de la planétarisation. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. 11. Disponible à http://www.uquebec.ca/diverscite

Blumer, Herbert (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelone, Hora. (Trad. Espagnole de Symbolic Interactionism. Perspective and Methods. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1969.) in Bastarda i Boada (1997, p. 4)

Cyrulnik, Boris (1998) .Un merveilleux malheur. Paris, éd. Odile Jacob.

Chang, S. & Shenghui, C. (1999). Language Learning Motivation and Language Learning Strategies of Taiwanese EFL Students. Reports.

Deci, E., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. (1994). Facilitating internationalization: The self-determination theory perspective. Journal of Personality, 62, 119-142.

Deci, E., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The self-Determination Perspective. Educational Psychologist, 26, pp. 325-346.

Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative, guide pratique. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

De Villers, M. (1997). Multi Dictionnaire de la langue Française. Montréal, Québec Amérique.

Dornyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation : On with the challenge ! Modern Language Journal, 78, 515-523.

Dornyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. Modern Language Journal, 78. 273-284.

Gardner, R. C., Day, J.B., & MacIntyre, P.D. (1992). Integrating motivation induced anxiety, and language learning in a controlled environment. Studies in Second Language Acquisition, 14, 192-214.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. Language Learning, 43, 157-194.

Gardner, R. C., (2001). Integrative Motivation: Past, Present and Future. Department of Psychology, University of Western Ontario, pp. 1-27. En ligne au: http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf.

Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice : A cultural perspective on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology. 76, 349-366.

Karsenti, T, Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés au TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. ACELF, Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000. Volume XXIX, No 1, printemps 2001. Sur la toile : http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/03-Karsenti.html

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. Applied Linguistics, 20, 71-94.

MacIntyre, P. D., MacMaster, K., & Baker, S. C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z Dornyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition (Technical Report #23, pp. 461-492). Honolulu: University of Hawai'I, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Maslow, Abraham, (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.

Noels, K., Clément, R. et Pelletier, G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. The Canadian Modern Language Review, 57 (3), 424-442.

Noels, K., Pelletier, L., Clément, R. & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. Language Learning 50 (1), 57-85.

Nuttin, J., (1980).Théorie de la motivation humaine. Paris : PUF.

Robert, P. (1983). Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française. Paris, Société du Nouveau Littré.

Ryan, R. M., Deci, E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55 (1) : 88-117.

Tremblay, P.F.& Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. Modern Language Journal, 79,505-520.

Vallerand, R. J., & Thill, E.E. (Eds.), (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Montréal : Éditions Études Vivantes.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Montréal : édition du renouveau pédagogique.

Weinstein, C. E. & D. K. Meyer (1991). Implications of cognitive Psychology for testing : Contributions From Work in Learning Strategies. In R. Viau, La motivation scolaire. Montréal : édition du renouveau pédagogique.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner : Which Are the Key Subprocesses ? Contemporary Educational Psychology, 11(4), pp. 307-313.

Zimmerman, B. J. (1990a). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergeance of a Social Cognitive Perspective. Educational Psychology Review, 2(2), pp.173-201.

Zimmerman, B. J. (1990b). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview. Educational Psychologist, 25(1), pp. 3-17.

APPENDICE A

Canevas d'entretien

1. L'école, représentation générale	**Perception et représentation de l'école** : de l'administration de l'école, de ses enseignants en général et de l'enseignant de français.
2. Réussite scolaire et résistance (persévérance)	**Relation au travail dans les cours de français** : satisfaction et intérêt à l'égard des travaux, des méthodes d'enseignement, des résultats et de l'apprentissage.
3. Motivation intrinsèque et extrinsèque	**Perception du cours de francais** : satisfaction et intérêt à l'égard du cours (présent et passé); satisfaction et motivation à l'égard de la langue pour elle-même et en fonction de d'autres langues.
4. Perspectives d'avenir	**La représentation de l'avenir** : l'utilité du français, la représentation du marché de l'emploi, le français et la mondialisation.

APPENDICE B

Guide d'entrevue avec les élèves

Thème 1 : **Perceptions et représentations de l'école**.

a. **Perceptions de l'école**:
   What do you think about your school in general?
   What is the most important thing for you in school?

b. **Administration et réglementation**:
   What do you think about rules of the school?
   In general, do you think that students are respectful of those rules?
   Do you have the impression that the rules are too strict?

c. **Le personnel enseignant**:
   How do you find teachers in general?
   Do you feel that teachers are doing a good job in general?
   Are the teachers available when you need them?

d. **Représentation de l'école** :
   If tomorrow we could give you the power to make a change in your school, what would you do?

Thème 2 : **La réussite scolaire et la persévérance** :

a. **Le travail scolaire** :
   Do you think that you are having too much work?
   How many hours a week do you spend on schoolwork?
   Is it easy for you to be organized and focused on school tasks?

b. **Satisfaction et intérêt face aux travaux, aux résultats et à l'apprentissage scolaire:**
   What is your favorite subject and why?
   What is the subject that is the least interesting and why?
   Some students are saying that what they learn at school is not useful now and will not be later on. What do you think about that?
   Are you pleased with your marks at school?
   Is it difficult for you to learn?

c. **Gestion et utilisation du temps**:

How many hours per week do you watch T.V.?
Play or chat on computer?
Read a book?
Practice a sport?
Other (give details)

Thème 3: **Motivation intrinsèque et extrinsèque** :

a. **Perception du cours de français** :

What do you think about your french class? Now and in the past?
Is it difficult? Why?
What kind of activities do you find make you learn more? Why?

b. **Motivation**:

Why did you choose French? (And not Spanish or German?)
Do you speak in French outside of the class?
How does learning French make you different from those who do not speak French?
Do you understand most of the time what is expected from you?
What do you do when you don't understand?

Thème 4: **Perspectives d'avenir**:

a. **L'utilité du français**:

Do you plan to go at university? In what faculty?
Do you think French could be useful in your future? How?
Do you think French could help you to be admitted to university? Why?

b. **Le marché de l'emploi**:

Some people say that learning different languages is more and more important because of the globalization of the world. What is your opinion about that?

APPENDICE C

Approbation du comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean

UNIVERSITY OF ALBERTA

Edmonton, le 30 novembre 2001

Madame Sylvie Perreault
a/s Professeure Claudette Tardif
Faculté Saint-Jean
University of Alberta

Madame,

J'ai le plaisir de vous annoncer qu'après lecture de votre demande *Motivation et réussite scolaire en français langue seconde au secondaire*, le comité d'éthique dans les recherches de la Faculté Saint-Jean a décidé de vous autoriser à aller de l'avant avec ce projet. Permettez-moi d'ajouter que le comité suggère de réduire autant que possible les communications par courriel avec les participant-es, vu que la confidentialité et l'anonymat ne sont alors pas garantis. Tel que demandé, je fais parvenir copie de la présente lettre à

Veuillez agréer l'expression de mes plus sincères salutations,

Marc de Montigny, Président
Comité d'éthique dans les recherches
Faculté Saint-Jean

cc :

Faculté Saint-Jean

8406 rue Marie-Anne Gaboury • University of Alberta • Edmonton • Canada • T6C 4G9
Téléphone: (780) 465-8700 • Télécopieur: (780) 492-8760
www.fsj.ualberta.ca

APPENDICE D

Approbation du comité d'éthique du conseil scolaire concerné

January 14, 2002

Mme. Sylvie Perreault
36 Cadogan Road NW
Calgary Alberta T2K 1W2

Dear Mme. Perreault:

I am pleased to confirm that the has granted permission for you to conduct the study *"Motivation et réussite scolarie en francais langue seconde au secondaire"*.

This approval granted indicates that as a School Board we have no ethical concerns with your study. **The final decision of participation rest with the school administration, teachers, students and parents involved. This letter does not obligate participation by anyone associated with the**

Please present this letter to personnel when requesting access to teachers and students. This approval does not include access to school records.

I wish you success in your study and would appreciate a copy of any material that you subsequently publish.

Yours truly,

cc: Marc de Montigny, Chairman, Faculte Saint-Jean (University of Alberta)

APPENDICE E

Lettre aux directeurs d'école

January 16 2002,

Dear Principal,

My name is Sylvie Perreault and I am a graduate student with the *Faculté Saint-Jean*, University of Alberta. I am currently pursuing a Master's degree in Education with this faculty. I also teach French as a second language with the C.B.E. since many years. I am asking your permission to contact the French teacher who currently teaches French 31 A and/or French 31B I.B. courses, as a way to reach students in those specific classes.

The purpose of my study is to analyse **motivational factors in taking French as a second language** classes at that high level. The type of research is qualitative and will require from participating students to be part of an individual interview of 60 to 90 minutes with open questions. Students willing to participate will be encouraged to book the interview during the week of February 11 to February 15 2002. Of course, the date chosen will take a time slot that suits the busy schedule of that particular student.

This study is not expected to involve any risks to students-participants. All information obtained from interviews, in-person visit and/or e-mail correspondence will be documented anonymously. The name of your school will not be mentioned at any occasion.

If you have any questions, please feel free to contact me at 289-9241 (work) or by e-mail at saperreault@cadvision.com . You may also contact my supervisor Dr. Claudette Tardif at 780-465-8700 with any questions.

I thank you in advance for your time and I hope to meet your students in the near future.

Sincerely,

Sylvie Perreault

APPENDICE F

Lettre aux participants

February 2002,

Dear Potential Participants,

Are you registered in a **French 30** regular, **31** regular or **I.B.** course? If you are, you can be eligible for participating in a research on motivational factors in taking French as a second language class. My name is Sylvie Perreault and I am a graduate student with the *Faculté Saint-Jean*, University of Alberta. I am currently pursuing a Master's degree in Education with this faculty. I also teach French as a second language with the C.B.E. since many years.

The purpose of my study is to analyse **how motivation can play an important role in learning a language.** . The type of research is qualitative and will require from participating students to be part of an **individual interview of 60 to 70 minutes** with open questions **in English**. Students willing to participate will be encouraged to book the interview on February 11, 12 or 13. Of course, the date chosen will take a time slot that suits your busy schedule.

This study is not expected to involve any risk to you. All information obtained from interviews, in-person visit and/or e-mail correspondence will be documented anonymously. Your name will not be mentioned at any occasion. If you decide to participate but change your mind after the fact, you would have no obligation to continue. Moreover, I am giving each participant a gift certificate of $ 10.00 in recognition of your time, because it would require for you to catch up work missed because of the interview and afterwards you would have to read the interview for important feedback.

If you have any questions or would be interested to be part of that study, please feel free to contact me at 289-9241 (work) or by e-mail at saperreault@cadvision.com or talk to your French teacher.

I thank you in advance for your time and I hope to meet you in the near future.

Sincerely,

Sylvie Perreault

APPENDICE G

Lettre aux parents et aux participants

February 2002,

Dear parent and student-participant,

My name is Sylvie Perreault and I am a graduate student with the *Faculté Saint-Jean*, University of Alberta. I am currently pursuing a Master's degree in Education with this faculty. I also teach French as a second language with the C.B.E. since many years. I am asking your permission to interview your daughter/son as a part of my research.

The purpose of my study is to analyse **motivational factors in taking French as a second language** classes at the end of senior high school. The type of research is qualitative and will require from all participating students to be part of an individual interview of 60 to 70 minutes with open questions in English. The interview will be taped to facilitate the retention of information. Students willing to participate are encouraged to book the interview on February 11, 12 or 13. Of course, the date chosen will take a time slot that suits the busy schedule of the particular student.

This study is not expected to involve any risks to students-participants. All information obtained from interviews, in-person visit and/or e-mail correspondence will be documented anonymously and will be disclosed in a way that will not interfere with the reputation of your daughter or son, or any staff members. The name of the school and of the School Board will not be mentioned at any occasion.

If you have any questions, please feel free to contact me at 289-9241 (work) or by e-mail at saperreault@cadvision.com .You may also contact my supervisor Dr. Claudette Tardif at 780-465-8700 with any questions.

If you accept that your daughter/son participate in that research, please sign the portion below and return it to the French teacher of your daughter/son.

I thank you in advance for your time and I hope to meet your daughter/son in the near future. As a way to show my appreciation to your daughter/son, each participant who completes the research will receive a gift certificate of $10.00.

Sincerely,

Sylvie Perreault

Agreement of participation

I understand the nature of the research and I accept that my daughter/son participates in an interview of 60 to 70 minutes. The interview will be done at the High school of my daughter/son, during the days mentioned above. Your daughter/son can at any time of the process, decide not to participate.

______________________________	______________________________
Signature of parent/guardian	date
______________________________	______________________________
Name student-participant (please print)	email
______________________________	______________________________
Signature of student-participant	phone number